

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCILENE FERREIRA DE ALMEIDA



**ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO/AC: DEMOCRATIZAÇÃO DO
ACESSO E SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL**

CURITIBA
2015

LUCILENE FERREIRA DE ALMEIDA

**ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO-AC: DEMOCRATIZAÇÃO DO
ACESSO E SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL**

Texto apresentado ao curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra.Tais Moura Tavares

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Almeida, Lucilene Ferreira de
Zoneamento escolar em Rio Branco-AC: democratização do acesso
e segregação socioespacial. / Lucilene Ferreira de Almeida. – Curitiba,
2015.
224 f.

Orientadora: Profª Drª Tais Moura Tavares
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – planejamento urbano – segregação urbana.
2. Espaço geográfico – Acre (Rio Branco). 3. Acesso à escola pública –
democratização do acesso – geoprocessamento escolar. I. Título.

CDD 371.01



PARECER

Defesa de Tese de Luciene Ferreira de Almeida para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares, Prof.^a Dr.^a Mara de Jesus Moraes, Prof.^a Dr.^a Grace Gotelip, Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Prof.^a Dr.^a Ana Lorena de Oliveira Briel, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO - ACRE: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tais Moura Tavares	<i>Tais Moura</i>	aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Mara de Jesus Moraes	<i>Mara de Jesus Moraes</i>	aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Grace Gotelip	<i>Grace Gotelip</i>	Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva	<i>Ileizi Luciana Fiorelli Silva</i>	aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Ana Lorena de Oliveira Briel	<i>Ana Lorena de Oliveira Briel</i>	Aprovada

Curitiba, 04 de dezembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Drs. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico esta tese à minha família, que foi meu suporte nessa trajetória, em especial à minha filha Isadora, minha “cocada de coco branco”, que desde seu primeiro ano de vida passou a dividir a mãe com a tese.

Ao meu pai, Antonio Martins de Almeida (em memória) que sempre primou pela educação dos filhos, mesmo não tendo acesso às mesmas oportunidades. Antes de sua partida lamentou não me vê doutora. Para ele isso tinha um sentido bem mais significativo que apenas um título acadêmico.

Meu pai, eu consegui!!!

AGRADECIMENTOS

Depois de três anos e nove meses de pesquisas e escritas, muitas idas e vindas de Rio Branco a Curitiba, concluo mais uma etapa e tenho agradecimentos a fazer a instituições e, principalmente a pessoas.

Agradeço primeiramente ao Deus que eu creio, que é fonte da vida e renova minhas forças a cada amanhecer. A Ele toda a honra e toda a glória!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, aos professores da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais que tive diretamente experiências de aprendizado: Prof. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Prof. Ângelo Ricardo de Souza, Prof. Marcos Edgar Bassi, Profa. Andrea Gouveia e em especial à minha orientadora Profa. Tais Tavares pelas experiências e aprendizados que contribuíram muito para me posicionar também enquanto geógrafa no campo da política educacional; à Universidade Federal do Acre pela parceria firmada com a UFPR; à Coordenação do Dinter nas pessoas das professoras Grace Gotelip (Ufac) e Monica Ribeiro (UFPR) que maestramente conduziram esse processo. Nesse bojo agradeço também a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), bem como as duas instituições envolvidas, Ufac e UFPR.

Aos professores que fizeram parte da banca avaliadora da tese: Dra. Maria de Jesus Moraes (Ufac), Dra. Grace Gotelip (Ufac), Dra. Eleizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR), a todas, muito obrigada. Aprendi muito com vocês mesmo nessa reta final!

Como em toda pesquisa, o acesso a dados e informações muitas vezes são limitados por entraves burocráticos e/ou mesmo desinteresse de quem lida com “a coisa pública”. Aqui agradeço algumas instituições e pessoas que colaboraram de alguma forma com minha pesquisa. À Secretaria de Estado de Educação do Acre, especialmente: o Setor de Gestão Estratégica e Relações Institucionais, na pessoa da ex-diretora Rita Paro; Setor de Inovação, no nome da sempre prestativa, competente e querida Cleide Prudêncio; Setor de Estatística e Secretário da SEE, Professor Marcos Brandão.

Ao ex-diretor do Setor de Ensino da SEE, Josenir Calixto e ao ex-secretário de Educação e ex-governador do Acre, Binho Marques, pelos esclarecimentos sobre

o reordenamento escolar. Agradecida aos dois pela presteza em colaborar com a pesquisa.

Ao Departamento da Gestão da Informação (DGI), da Secretaria Municipal de Planejamento, na pessoa da Nádia Pereira que, enquanto ali esteve, sempre foi solícita e representa muito bem como deve ser um gestor público no que tange ao trato com a informação pública. Muito obrigada!

À paranaense Gabriela Schneider pela colaboração com os dados sobre condições materiais das escolas. Muito obrigada por sua gentileza. Você é uma querida!

Aos meus amigos e colegas de trabalho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, do Curso de Geografia: Silvio Simione da Silva e Maria de Jesus Moraes, meus sempre orientadores, ao Gilberto Oliveira Junior e a Karla Rocha pela força dada no percurso. Grata demais a vocês!

Agradeço pessoas queridas, que muito contribuíram comigo nesta tese: Dhuli Cristina, minha “assessora para assuntos cartográficos”, como assim a denominei; amiga Christia Rocha, pela revisão do texto; amiga e colega de trabalho Karla Rocha, pela tradução do resumo. Competência não lhes falta!

Meu agradecimento especial vai, primeiramente, para minhas parceiras de uma amizade construídas a partir do doutorado, Marileize França e Rivanda Nogueira, companheiras de idas e vindas, de moradia, de trocas de textos, de choros e risos. Nossa parceria foi providencial e nos fez vencer essa etapa com mais leveza. Conquistei um título e amizades verdadeiras, disso não tenho dúvida. Vencemos juntas, afinal somos as powerful girls!

Em segundo e mais que especial, agradeço imensamente à minha família, a quem também dedico este trabalho, pelo amor e cuidado. Minhas irmãs Ruth, Dorizete (também leitoras dos meus textos!), Darlete e minha mãezinha Raimunda que sempre foram meu suporte, principalmente quando me ausentava de Rio Branco durante meses para as atividades do doutorado em Curitiba. Ao Júnior, meu companheiro, pai da Isadora, que sempre foi um super parceiro e mesmo nos nossos altos e baixos, sempre me apoiou e se orgulhou de mim. Minhas irmãs Francisca e Maria, que mesmo distantes sempre me incentivaram e com elas sempre me senti acolhida. Aos meus sobrinhos Hevelem, Heverton (por extensão a Paula) e Helaine, meu obrigada por todo carinho. Sem vocês, família, não teria conseguido. Amo vocês incondicionalmente!

O espaço é a morada do homem mas pode ser também sua prisão.
Milton Santos

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a política de zoneamento escolar na cidade de Rio Branco/AC e sua relação com a democratização da educação e a segregação socioespacial. O zoneamento foi criado no bojo do reordenamento da rede estadual de ensino, a partir de 1999, quando a Frente Popular Acreana (FPA), sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), passou a implantar várias mudanças em todos os setores do estado. Partimos da compreensão de que a democratização da educação exige estabelecer critérios para distribuição dos alunos no espaço, de modo que não se reforcem privilégios, clientelismos e favoritismos. Temos como pressuposto que a democratização da educação, em seu sentido mais amplo, esbarra nas contradições inerentes ao Estado, por meio de políticas que podem conduzir e reafirmar a segregação socioespacial. As hipóteses da pesquisa são: as origens socioeconômicas dos alunos têm impacto sobre seu contexto educacional, não apenas por seu capital (cultural, econômico e social), mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas; que mecanismos específicos que direcionam a escola a ser frequentada pelos alunos podem, ao reforçar a segregação, contribuir para uma desigual democratização das oportunidades educacionais; escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, cujos alunos possuem melhores condições socioeconômicas, tendem a ter melhores desempenhos educacionais. A pesquisa coteja abordagens teóricas sobre democratização da educação e a relação cidade e educação, no contexto da segregação socioespacial, com a análise de dados educacionais, como Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e Seape/AC (Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem), taxas de rendimento, Inse (Indicador de Nível Socioeconômico), ICME (Indicador da Condição Material da Escola) e Índice de Adequação da Formação Docente, e, dados sobre características socioeconômicas na cidade de Rio Branco. Os resultados apontam que a política de zoneamento escolar confirma um fenômeno já existente na cidade, que é a segregação, ao determinar que o aluno se matricule dentro do “seu” zoneamento, estabelecendo um grau de limitação quanto a circulação e movimento do aluno pelo espaço citadino, reforçando a fragmentação urbana já existente. A análise evidenciou que os melhores desempenhos estão no zoneamento localizado onde há a maior concentração de bens e serviços, infraestrutura urbana e melhores rendas, reforçando nossa hipótese que escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, cujos alunos possuem melhores condições socioeconômicas, tendem a ter melhores desempenhos educacionais. Desse modo, o zoneamento, ao impedir que o aluno transite para fora do território em que vive, reforça a segregação.

Palavras-chave: zoneamento escolar; democratização da educação; segregação socioespacial; Rio Branco/Acre.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyse the school zoning policy in the city of Rio Branco/AC and its relation with the democratization of education and socio-spatial segregation. The zoning was created in the wake of the reorganization of state schools, from 1999, when the Popular Front of Acre (PFA), under the leadership of the Worker's Party (PT), implemented several changes in all parts of the state. Our point of departure is the understanding that the democratization of education requires establishing criteria for distribution of students in space in a way that does not reinforce privilege, patronage and favoritism. We therefore assume that the democratization of education in its broadest sense, coming up in the contradictions inherent in the State, through policies that can lead and reaffirm the socio-spatial segregation. The hypotheses of the research are: the socioeconomic backgrounds of the students have an impact on their educational context, not only for its capital (cultural, economic and social), but also by the way the education system tends to be more precarious in outlying locations; that specific mechanisms that drive school attendance by students can, strengthen segregation and thereby contribute to an uneven democratization of educational opportunities; schools in more privileged areas of the city, whose students have better socioeconomic conditions, tend to have better educational performance. The survey incorporates indicators derived from theoretical approaches to democratization of education and the relationship between city and education in the context of socio-spatial segregation, in an analysis of educational data, such as IDEB (Basic Education Development Index) and SEAPE/ AC (State System of Assessment of Learning in Acre), rates of return, INSE (Indicator of socioeconomic Status), ICME (Indicator of the Material Condition of the School) and Teacher Training Adequacy Ratio, and data on socioeconomic characteristics of the city of Rio Branco. The results show that school zoning policy reflects segregation in the city, which determine that a student enrolls in their zone, which in turn limits the circulation and movement of students among zones in the city, reinforcing the existing urban fragmentation. The analysis showed that the best performers are the zones with the highest concentration of goods and services, urban infrastructure and higher incomes, reinforcing our hypothesis that schools in more privileged areas of the city, whose students have better socioeconomic conditions, tend to have better educational performance. Thus, zoning, to prevent the student transit from the territory in which they live, reinforces segregation.

Keywords: School zoning; democratization of education; socio-spatial segregation; Rio Branco / Acre

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	IDEB ANOS INICIAIS EF: ZONEAMENTOS E BRASIL 2005-2013.....	123
GRÁFICO 2 -	IDEB ANOS FINAIS EF: ZONEAMENTOS E BRASIL 2005-2013.....	125
GRÁFICO 3 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 3º ANO/EF- MATEMÁTICA	129
GRÁFICO 4 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 3º ANO/EF- LÍNGUA PORTUGUESA.....	130
GRÁFICO 5 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 5º ANO/EF- MATEMÁTICA	131
GRÁFICO 6 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 5º ANO/EF- LÍNGUA PORTUGUESA	131
GRÁFICO 7 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 9º ANO/EF- MATEMÁTICA	133
GRÁFICO 8 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 9º ANO/EF- LÍNGUA PORTUGUESA.....	133
GRÁFICO 9 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: ENSINO MÉDIO – MATEMÁTICA.....	135
GRÁFICO 10 -	EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: ENSINO MÉDIO - LÍNGUA PORTUGUESA.	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	REGIONAIS URBANAS DE RIO BRANCO, 2014.....	76
QUADRO 2 -	SISTEMA PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ACRE: COMPETÊNCIAS DOS ENTES CONVENIADOS.	89
QUADRO 3 -	PERCURSO RESIDÊNCIA ESCOLA POR ETAPA ESCOLAR.....	99
QUADRO 4 -	COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 1.....	103
QUADRO 5 -	COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 2.....	106
QUADRO 6 -	COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 3.....	109
QUADRO 7 -	COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 4.....	112
QUADRO 8 -	COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 5.....	115
QUADRO 9 -	COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 6.....	118
QUADRO 10 -	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA COMPREENDIDOS PELOS PADRÕES DE DESEMPENHO – LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.....	128
QUADRO 11 -	ANOS ESCOLARES AVALIADOS NO SEAPE/AC.....	128

QUADRO 12 - CARACTERIZAÇÃO DOS PADRÕES DE DESEMPENHO DO SEAPE/AC.....	136
QUADRO 13 - INSE: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS SOCIOECONÔMICOS DOS ALUNOS.....	153
QUADRO 14 - SÍNTESE: MOVIMENTO DOS ZONEAMENTOS NOS INDICADORES.....	157
QUADRO 15 - COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 1, POR MODALIDADE..	165
QUADRO 16 - COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 3, POR MODALIDADE..	168
QUADRO 17 - ZONEAMENTOS 1 E 3: COMPARAÇÃO DO INSE 2011/2013.....	204

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POPULAÇÃO URBANA E RURAL: ACRE E RIO BRANCO, 2010.....	72
TABELA 2 - RANKING DO IDHM DO ACRE E RIO BRANCO: 1991, 2000 E 2010.....	74
TABELA 3 - RANKING DO IDHM DO BRASIL E REGIÃO NORTE: 1991, 2000 E 2010	74
TABELA 4 - ZONEAMENTO 1: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO.....	103
TABELA 5 - ZONEAMENTO 2: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO.....	107
TABELA 6 - ZONEAMENTO 3: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO.....	109
TABELA 7 - ZONEAMENTO 4: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO.....	112
TABELA 8 - ZONEAMENTO 5: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, 2002-2012.....	116
TABELA 9 - ZONEAMENTO 6: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, 2002-2012.....	118
TABELA 10 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS ZONEAMENTOS ESCOLARES EM RIO BRANCO, 2013	149
TABELA 11 - ZONEAMENTOS: ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011.....	151
TABELA 12 - ZONEAMENTO 1: MATRÍCULAS EFETIVADAS, 2010-2013..	167
TABELA 13 - ZONEAMENTO 3: MATRÍCULAS EFETIVADAS, 2010-2013..	169
TABELA 14 - MÉDIA E PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM MATEMÁTICA, 2009 A 2012.....	171

TABELA 15 - MÉDIA E PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA, 2009 A 2012.	171
TABELA 16 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012.....	179
TABELA 17 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012.....	180
TABELA 18 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012.....	180
TABELA 19 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012.....	181
TABELA 20 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012.....	182
TABELA 21 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012.....	182
TABELA 22 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012.....	183
TABELA 23 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012.....	183
TABELA 24 - ZONEAMENTO 1: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012.....	184
TABELA 25 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012.....	191
TABELA 26 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012.....	192
TABELA 27 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012.....	192
TABELA 28 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012.....	193
TABELA 29 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012.....	193
TABELA 30 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012.....	194
TABELA 31 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012.....	195
TABELA 32 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012.....	195
TABELA 33 - ZONEAMENTO 3: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012.....	196
TABELA 34 - COMPARATIVO DAS TAXAS DE RENDIMENTO DA ESCOLA HELOISA MOURÃO MARQUES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO MÉDIO EM RIO BRANCO – AC.....	197

TABELA 35 - ZONEAMENTOS 1 E 3: COMPARAÇÃO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013.....	198
TABELA 36 - ZONEAMENTO 1: INDICAR DE ADEQUAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011/2013.....	199
TABELA 37 - ZONEAMENTO 3: INDICAR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013.....	200
TABELA 38 - ZONEAMENTOS 1 E 3: COMPARAÇÃO DO ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011.....	201
TABELA 39 - ZONEAMENTO 1: ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011.....	202
TABELA 40 - ZONEAMENTO 3: ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011.....	202

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FLUXO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE RIO BRANCO, 2012.....	94
FIGURA 2 - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO SEAPE.....	127

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - REGIONAIS URBANAS DE RIO BRANCO, 2014.....	78
MAPA 2 - ZONEAMENTO: ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM RIO BRANCO.....	102
MAPA 3 - ZONEAMENTO ESCOLAR 1.....	104
MAPA 4 - ZONEAMENTO ESCOLAR 2.....	108
MAPA 5 - ZONEAMENTO ESCOLAR 3.....	111
MAPA 6 - ZONEAMENTO ESCOLAR 4.....	114
MAPA 7 - ZONEAMENTO ESCOLAR 5.....	117
MAPA 8 - ZONEAMENTO ESCOLAR 6.....	120
MAPA 9 - PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2010.....	137
MAPA 10 - PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2011.....	138
MAPA 11 - PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO	

	FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2012.....	139
MAPA 12 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2009.....	140
MAPA 13 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2010.....	140
MAPA 14 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2011.....	141
MAPA 15 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2012.....	142
MAPA 16 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2009.....	143
MAPA 17 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2010.....	143
MAPA 18 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC, 2011.....	144
MAPA 19 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2012.....	144
MAPA 20 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2009.....	145
MAPA 21 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2010.....	146
MAPA 22 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2011.....	146
MAPA 23 -	PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2012.....	147
MAPA 24 -	INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DO ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO, 2011 e 2013....	155
MAPA 25 -	ZONEAMENTO 1: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE – AC DE 2010 A 2012 – 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL...	173
MAPA 26 -	ZONEAMENTO 1: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE /AC DE 2010 A 2012 – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL...	175

MAPA 27 -	ZONEAMENTO 1: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE/AC DE 2010 A 2012 – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	176
MAPA 28 -	ZONEAMENTO 1: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE /AC DE 2010 A 2012 – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	178
MAPA 29 -	ZONEAMENTO 3: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE/AC DE 2010 A 2012 – 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	185
MAPA 30 -	ZONEAMENTO 3: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE/AC DE 2010 A 2012 – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	187
MAPA 31 -	ZONEAMENTO 3: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE/ AC DE 2010 A 2012 – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL....	189
MAPA 32 -	ZONEAMENTO 3: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE /AC DE 2010 A 2012 – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I: O SIGNIFICADO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	29
1 O Estado Moderno e suas contradições	30
2 Contextualizando a democratização da educação no Brasil.....	31
3 Políticas educacionais e desigualdades sociais.....	37
CAPÍTULO II: DELINEANDO O CAMPO DA PESQUISA: RELAÇÃO ESPAÇO, CIDADE E EDUCAÇÃO.....	46
1 A cidade como espaço da pesquisa e o contexto da segregação socioespacial.....	46
2 Oportunidades educacionais e o contexto extraescolar.....	54
3 O acesso à escola.....	62
4 Sobre a relação segregação socioespacial e educação: apresentando alguns trabalhos realizados.....	64
CAPÍTULO III: RIO BRANCO: RELAÇÃO ENTRE A CIDADE E A EDUCAÇÃO.....	71
1 A cidade de Rio Branco – AC.....	71
2 O sistema de ensino na cidade de Rio Branco no contexto da política local.....	84
2.1 A reforma na educação estadual a partir de 1999.....	86
2.2 O Regime de Colaboração e o reordenamento da rede municipal de ensino em 2005.....	87
CAPÍTULO IV: O ZONEAMENTO ESCOLAR NA CIDADE DE RIO BRANCO.....	97
1 O sistema de matrícula em Rio Branco e o contexto do zoneamento escolar.....	97
2 Os zoneamentos escolares na cidade de Rio Branco.....	100
3 O que expressam os indicadores sobre o zoneamento das escolas.....	121

3.1 O desempenho dos zoneamentos escolares no Ideb.....	122
3.2 O desempenho dos zoneamentos escolares no Seape/AC.....	126
4 Outros indicadores para a análise do zoneamento escolar em Rio Branco/AC.....	148
4.1 Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica.	148
4.2 Índice de Condições Materiais das Escolas, ICME.....	150
4.3 Indicador de Nível Socioeconômico – Inse.....	152
5 Sobre os zoneamentos: algumas conclusões.....	156
CAPÍTULO V: ANALISANDO OS ZONEAMENTOS 1 E 3: CONFIRMANDO QUE POLÍTICA DE ZONEAMENTO ESCOLAR REAFIRMA A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL EM RIO BRANCO.....	163
1 Zoneamento 1: a área central da cidade com os melhores desempenhos.....	164
2 O Zoneamento 3: um dos extremos dos desempenhos.....	167
3 Zoneamentos 1 e 3: os indicadores confirmando a segregação socioespacial na cidade de Rio Branco.....	170
3.1 O Seape/AC e as taxas de rendimento nos Zoneamentos 1 e 3.....	170
3.2 A formação docente e sua área de atuação: impactos no desempenho educacional dos alunos dos zoneamentos 1 e 3?.....	198
3.3 As condições materiais das escolas fazem diferença no desempenho educacional dos zoneamentos?.....	201
3.4 O contexto externo à escola a partir do Indicador de Nível Socioeconômico: Inse	203
4 Fazendo uma leitura dos zoneamentos a partir dos indicadores para entender a segregação socioespacial na cidade de Rio Branco.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS.....	216

INTRODUÇÃO

Para mim, graduada em Geografia, pela Universidade Federal do Acre – UFAC e Mestre em Geografia, na área de Produção do Espaço, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (Campus Presidente Prudente), adentrar num Doutorado em Educação representou um desafio. Uma primeira preocupação estava em conseguir fazer alguma relação entre a linha de pesquisa, Políticas Educacionais, com a Geografia, minha área principal de estudo até então e minha “paixão acadêmica e social”.

Entre idas e vindas de textos, de disciplinas, de orientações e de percursos entre Acre e Paraná, o projeto de pesquisa delineou-se e a primeira preocupação foi se tornando menor, dando vez para a pesquisa e enfim, o desafio de estar numa pós-graduação em Educação, mais especificamente em Políticas Educacionais, um campo novo para mim.

Este percurso, que teve início em março de 2012 me levou a algumas reflexões quanto à relação entre Geografia e Políticas Educacionais e mais especificamente entre produção dos espaços e as políticas educacionais. Entre elas destaco o caminho que deveria trilhar dentro da minha área, a Geografia, para buscar compreender como o espaço, mais especificamente o espaço citadino, possui em si, pelas diferentes formas como é produzido e reproduzido, componentes que têm influências nas várias instituições que o compõem, entre elas, a escola e quem dela participa. Ao mesmo tempo, seria necessário construir um entendimento sobre o papel da escola ou do sistema de ensino enquanto reprodutores ou não das condições socioespaciais dos alunos e suas famílias, principalmente quando contextualizamos o processo de democratização da educação.

Nesse direcionamento, caberia criar condições de compreender como algumas políticas educacionais poderiam contribuir para esse contexto de reprodução na escola de situações favoráveis ou desfavoráveis presentes no contexto espacial. Nessa perspectiva tomei como recorte a política de zoneamento escolar, implantada a partir do ano de 2000, pela Secretaria de Estado de Educação do Acre, a fim de analisá-la enquanto uma política educacional que, ao criar zonas escolares, direciona a escola a ser frequentada pelos alunos a partir da proximidade do local de moradia, induzindo ou reproduzindo aí uma segregação socioespacial, característica da cidade contemporânea.

No que pese aos desafios, acredito que o percurso foi mostrando que é possível e que muitas limitações foram sendo superadas e apresento a seguir o resultado da pesquisa realizada, com o título *Zoneamento escolar em Rio Branco-AC: democratização do acesso e segregação socioespacial*.

Com o processo de urbanização das cidades brasileiras, acompanhado pelo avanço das desigualdades sociais, visíveis nas variadas formas de consumo do espaço, tem-se a necessidade de instrumentos de organização socioespacial que assegurem que a diferença entre os grupos sociais não limite o acesso às melhores oportunidades de serviços oferecidos nas e pelas cidades. Com a expansão do fenômeno urbano, o que temos são espaços cada vez mais segmentados e segregados, voltados a atender as necessidades de apenas parte de seus habitantes.

O acesso à escolarização, como direito de todos¹, necessita ser analisado a partir da premissa sobre qual a qualidade de educação se oferece nas diferentes áreas da cidade e, por conseguinte, para os diferentes grupos sociais que dela participam e a constroem. Partimos da compreensão de que a democratização da educação exige estabelecer critérios para distribuição dos alunos no espaço, de modo que não se reforcem privilégios, clientelismos e favoritismos e que todos tenham direito às mesmas oportunidades educacionais e também sociais e econômicas. Nesse sentido, cabe principalmente ao Estado o cumprimento desta premissa, no entanto, os diferentes contextos de vida imprimem ao acesso e à permanência na escola resultados distintos.

Ao analisar as mudanças na educação básica no Brasil, Cury (2002) considera alguns pressupostos que precisam ser considerados. São eles: “não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica” (p.169). Isto implica em “correlacionar dialeticamente sociedade e educação”, entendendo que os condicionantes sociais e econômicos em muito têm relação com os resultados da educação ofertada e consumida pela sociedade.

Um segundo pressuposto é a noção de educação básica, que além do amparo legal que a legitima, é assim considerada pelo entendimento de ser um

¹ Vale aqui considerar que, mesmo a Constituição de 1988 tendo garantido o direito à educação a todos, quando se analisa os princípios educacionais (em especial para nossa pesquisa os Incisos I e VII, do Artigo 206), consideramos que “O cumprimento destes princípios, ao que parece, está ligado à garantia do direito à educação, pois há a previsão de igualdade de condições e não igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola, evidenciando-se a preocupação do legislador em assegurar educação para todos.” (FLACH, 2009, p.512)

sistema de organização escolar que envolve as três etapas, quais sejam: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, onde “educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes” (CURY, 2002, p. 170).

O terceiro pressuposto está relacionado à ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes. É colocado em xeque o modelo de sistema educacional brasileiro, onde para cada ente federado é atribuído uma competência, desconsiderando as particularidades de cada um, principalmente no que diz respeito aos fundos destinados à educação. O quarto pressuposto analisado é a extrema desigualdade socioeconômica, que no contexto da educação, é responsável historicamente, pela exclusão de crianças, adolescentes e jovens oriundos de famílias de baixa renda. “Essa desigualdade, [...], faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional” (CURY, 2002, p.179).

Tais apontamentos ajudam nos desdobramentos da pesquisa que aqui apresentamos, fruto da análise sobre uma política educacional voltada, entre outros, para garantir o acesso à educação, no bojo das diretrizes que postulam a democratização do ensino. Partirmos do pressuposto que a democratização da educação, em seu sentido mais amplo, esbarra nas contradições inerentes ao Estado, por meio de políticas que podem conduzir e reafirmar a segregação socioespacial.

Nos instigou pesquisar sobre a política de Zoneamento Escolar em Rio Branco, por haver nela uma articulação socioespacial, onde Estado, espaço, cidade, alunos e condições sociais e econômicas se imbricam. Mais ainda porque a política é criada em um contexto político específico no estado do Acre, que desencadeou significativas mudanças estruturais em todos os seus setores. Neste sentido, é impossível entender esta política educacional desprovida do seu significado social, político e espacial no contexto da cidade.

Analisando a segregação das cidades, observa-se que são diversos os mecanismos que desencadeiam e que são desencadeados por esse processo e que influenciam no resultado educacional de estudantes. Desse modo, a discussão que embasa este trabalho é: as políticas educacionais se forjam no contexto de um Estado cuja ação é resultado de uma condensação de forças sociais, ou seja, sob a

pressão dessas forças que têm interesses diversos e antagônicos, portanto, o resultado das políticas educacionais depende do Estado e dessas forças como sujeitos.

A partir daí, se colocam as seguintes questões da pesquisa: como as contradições do Estado se revelam na política de zoneamento escolar de Rio Branco? Em que medida essa política tem efeitos na democratização da educação?

A segregação residencial, processo que, entre outros, leva a população da cidade a se localizar em espaços de composição social cada vez mais homogênea, cuja heterogeneidade com as outras parcelas do espaço é crescente, agrava esse quadro, levando ao isolamento dos pobres urbanos. Pensar num planejamento urbano aliado a outras políticas públicas, visando uma integração social, seria o bastante para reduzir as disparidades no desempenho educacional das escolas e dos alunos? Mais importante ainda é buscar entender a partir de investigações, as possibilidades que o espaço e as condições de seus moradores têm nos resultados de desempenho educacional.

Pensar em como a cidade está organizada e em como sua população está distribuída nos leva a entender como as desigualdades de oportunidades e a distribuição dos diversos serviços são marcantes. Daí, apresentamos mais uma questão que se relaciona com este trabalho: a localização da escola e da moradia dos alunos na cidade são fatores a serem considerados para avaliar a qualidade do ensino oferecido? Esta questão se relaciona com o entendimento de Bourdieu (1996; 2007; 2011; 2012) sobre a posição de privilégio ou não privilégio de um grupo ou indivíduo, definida pelo volume e composição dos capitais adquiridos – capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico.

Considerando essa relação entre contexto geográfico e qualidade do ensino escolar e seus resultados, devemos considerar as políticas voltadas à acessibilidade escolar no contexto maior de democratização da educação. Nessa perspectiva o objeto da pesquisa é analisar a relação que há na política de zoneamento escolar, entre desempenho educacional e segregação socioespacial na cidade de Rio Branco – Acre.

A cidade de Rio Branco, capital do Estado, passa em seus dias atuais por um intenso processo de urbanização, principalmente no que diz respeito às questões de infraestrutura. É considerada uma cidade média, por desempenhar papel de intermediação entre cidades menores, do próprio estado, assim como de

estados (Amazonas e Rondônia) e países (Bolívia e Peru) vizinhos e cidades maiores, como as metrópoles regionais e nacionais. Além dessa característica relacionada às funções urbanas, Corrêa (2007) ainda acrescenta outras que particularizam uma cidade média: o tamanho demográfico, as funções urbanas e a organização de seu espaço intra-urbano. A cidade de Rio Branco, segundo o último Censo do IBGE, realizado no ano de 2010, possui 308.545 habitantes, com taxa de urbanização de 91,82%.

No ano de 1999, ao assumir o governo estadual, a Frente Popular Acreana (FPA), sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), passou a implantar várias mudanças em todos os setores do estado. Mais especificamente na educação, passou-se a trabalhar no reordenamento da rede estadual de ensino. Entre as implantações da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) do Acre, tivemos o zoneamento escolar, adotado a partir do ano 2000, com duplo objetivo: 1) *Gestão do sistema* - acompanhamento da gestão das escolas por meio de coordenadores regionais; 2) *Acesso à escola* - distribuição dos alunos entre as escolas urbanas, a partir do seu local de moradia e interligando as escolas em rede, a fim de facilitar matrículas e transferências. Tal política visava resolver problemas identificados no sistema de ensino, mais especificamente relacionados, a princípio, ao acesso à escola. A recorrência de filas nas escolas nos períodos de matrículas, a falta de vagas em determinadas escolas e a sobra de vagas em outras, foram problemas que motivaram a implantação do zoneamento escolar.

À época as escolas foram organizadas em cinco zonas, tendo cada uma um coordenador designado pela SEE-AC. Fica impossibilitada aos alunos e suas famílias a escolha da escola a ser frequentada. O aluno deveria então frequentar a escola direcionada a partir do endereço de moradia, dentro do zoneamento estabelecido. Para algumas famílias representou facilidade no acesso, porém para outras, considerado imposição ao determinar a escola a ser frequentada pelo aluno. Esta é uma das tensões da política analisada.

A justificativa para esta pesquisa está em compreender as relações que o contexto espacial geográfico tem com os processos educativos. Ambos, por serem concebidos com forte articulação do Estado ou por pressão das forças sociais, são permeados por políticas que visam legitimar ou não as ações governamentais, uma vez que as políticas são ao mesmo tempo condicionadas e condicionantes.

A pesquisa relaciona-se com a Geografia de Oportunidades Educacionais, ao analisar uma política pública que articula o contexto espacial para a organização de demandas educacionais, no sentido de reordenamento da oferta de escolas e vagas pelo espaço da cidade, visto sua distribuição desigual pelos bairros da cidade de Rio Branco. Dessa forma, pelo contexto social, econômico, político e cultural que temos em nossas cidades, independentemente de ser uma metrópole, cidade média ou de pequeno porte, é importante analisarmos sua Geografia de Oportunidades Educacionais sem considerar que o que se constata nelas, comprovado em muitos estudos já realizados, é a crescente desigualdade educacional.

Por oportunidade educacional entendemos as chances de acesso a um sistema educacional, cujas condições de seus estabelecimentos de ensino, assim como de seu recurso humano, sejam capazes de promover a formação necessária para cada etapa de escolaridade. Tais oportunidades educacionais podem ser iguais, quando independentemente do capital cultural, econômico e social, além do local de moradia dos alunos, estes compartilham das mesmas oportunidades de acesso e condições iguais de permanência; podem ser desigual quando tanto o acesso quanto a permanência são desiguais a partir das condições e perfil dos alunos e sua família. Nesse sentido, a desigualdade de oportunidades se apresenta quando há por parte do sistema educacional ou da escola mecanismos que favoreçam pouco efeito de mudança na vida do aluno ou chance de progressão do aluno.

O objeto de pesquisa se caracteriza enquanto político ao evidenciar as tensões e embates das relações sociais, onde a qualidade da educação é requerida sob a influência do local de moradia e/ou do contexto sócio espacial. Nesse sentido, a política aqui é entendida enquanto espaço de disputa, pois há todo um jogo de reivindicação e conflito que não somente diz respeito às melhores oportunidades educacionais, mas também a outras conquistas sociais como moradia, infraestrutura e transporte. Daí o entendimento da política enquanto campo de forças e de lutas (BOURDIEU, 1996).

O entendimento da política institucionalizada e, por conseguinte, do objeto enquanto político se dá a partir da ação do Estado enquanto avaliador, em que mensura a qualidade educacional a partir de diretrizes oficiais, deixando de nesta considerar as condições ou especificidades de sua clientela, assim como seus espaços de moradias, melhor dizendo, quais as condições socioespaciais fazem

parte do histórico de vivência dos alunos. Mas ao mesmo tempo, é este Estado que, por pressão ou não da sociedade, põe em prática os mecanismos que levam a uma democratização da educação e, conseqüentemente, cria as condições para ampliar ou facilitar o acesso à escola.

Nessa abordagem, onde a política se caracteriza pela existência do litígio, definem-se como questões conceituais: democratização da educação, oportunidade educacional e segregação socioespacial. Entendemos estes conceitos enquanto relacionais para esta pesquisa a partir de Bourdieu (1998), pois atribuem primazia às relações, onde a estrutura social é entendida a partir da ideia de dominação. Isto nos direciona a pensar nos resultados educacionais das escolas e sua relação com o contexto urbano a partir de indicadores como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Seape/AC (Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre), Inse (Índice de Nível Socioeconômico), ICME (Indicador da Condição Material da Escola) e Indicador de Adequação da Formação Docente, entre outros.

Temos como pressuposto que a democratização da educação, em seu sentido mais amplo, esbarra nas contradições inerentes ao Estado, por meio de políticas que podem conduzir e reafirmar a segregação socioespacial. A partir deste pressuposto temos como hipótese:

- As origens socioeconômicas dos alunos têm impacto sobre seu contexto educacional, não apenas por seu capital (cultural, econômico e social), mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas;
- Mecanismos específicos que direcionam a escola a ser frequentada pelos alunos, podem contribuir para uma desigual democratização das oportunidades educacionais, contribuindo assim para a segregação socioespacial;
- Escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, cujos alunos possuem melhores condições socioeconômicas, tendem a ter melhores desempenhos educacionais.

Nesse contexto, para a investigação do tema aqui delimitado, fizemos articulação entre categorias espaciais, a fim de compreendermos a produção do espaço urbano de Rio Branco e sua relação com o contexto de oportunidades e/ou direitos educacionais a partir da política de zoneamento escolar, enquanto uma ação de democratização da educação por meio do acesso a matrícula. Além da pesquisa

e construção das categorias de análise da pesquisa, foram necessários dois direcionamentos de pesquisas e fontes:

A) Levantamento e organização de dados sobre o desempenho das escolas estaduais urbanas localizadas em Rio Branco, pois o Zoneamento escolar contempla este grupo de escolas.

B) Levantamentos sobre o ordenamento territorial da cidade de Rio Branco a fim de compreender a organização e segmentação do urbano, assim como as condições socioeconômicas dos bairros e regionais administrativas. Esta etapa visa compreender a cidade, a partir do entendimento dela enquanto um espaço composto, segundo Milton Santos (2008) por diferentes categorias: forma, função, estrutura e processo.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se caracterizam enquanto análise qualitativa a partir de entrevistas, documentos e dados quantitativos. Os dados dos grupos acima mencionados (A e B) foram organizados, correlacionados e as informações analisadas na composição da pesquisa. Para a construção dos capítulos de análise dos dados, nos valem mais especificamente da seguinte metodologia²:

A-Levantamento de dados:

Coleta de dados no Setor de Estatística da SEE e Seme (Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco): dados sobre o sistema de ensino local; entrevista e coleta de documentos no setor de Gestão da SEE, responsável pelo zoneamento escolar; entrevista com gestores e ex-gestores da SEE envolvidos na implantação da política; coleta de dados sobre resultados das avaliações do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e Seape/AC (Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem), taxas de rendimento, Inse (Indicador de Nível Socioeconômico), ICME (Indicador da Condição Material da Escola) e Índice de Formação Docente das escolas urbanas de Rio Branco; dados sobre características socioeconômica na cidade de Rio Branco, na Secretaria Municipal de Planejamento (Seplan), no Departamento da Gestão da Informação (DGI); pesquisas de dados no Inep, IBGE, entre outros.

B-Tratamento dos dados:

² Na organização da estrutura de todo o texto nos baseamos em: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Manual de Normalização de Documentos Científicos de Acordo com as Normas da ABNT**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. 327 p. Revisão final Maria Simone Utida dos Santos Amadeu, et al.

Pela limitação de dados confirmados durante o levantamento, principalmente referentes ao zoneamento escolar e às características socioeconômicas na cidade, foram necessários alguns reajustes quanto ao planejamento inicial das pesquisas, para não perdermos o caráter de análise pretendido. Com isso, passamos para as seguintes ações: como não obtivemos na SEE um mapeamento das escolas por zoneamento, elaboramos uma planilha com as coordenadas geográficas das escolas por zoneamento e produzimos o mapa do zoneamento escolar em Rio Branco. Como os dados coletados não estão disponíveis por zoneamento, nem mesmo na SEE, foi necessário o agrupamento dos dados.

Outra limitação encontrada foi quanto a caracterização dos bairros para construção de variáveis sobre as condições socioeconômicas na cidade. Nesse sentido, coletamos o que tinha disponível na Seplan, sobre as regionais³ urbanas de Rio Branco, com os dados coletados criamos um quadro com as principais características de cada regional urbana.

Além destas limitações, na análise de dados não foi possível em todos os indicadores ser utilizado a mesma série histórica, pois alguns são mais recentes que outros, por terem anos de edição diferenciados ou mesmo pela dificuldade do acesso. De todo modo, este trabalho é a resposta possível a partir da aproximação permitida pelos dados e informações alcançados. A estas se soma também as limitações da pesquisadora enquanto “geógrafa em educação” e a vontade de construir o resultado da pesquisa, a tese, de forma clara e objetiva, acessível a diferentes grupos que se interessem pela temática.

Atentando para o nosso objeto de pesquisa, a tese foi organizada em cinco capítulos assim descritos:

No Capítulo I, **O significado da democratização da educação no Brasil**, abordamos algumas categorias de análise da pesquisa, com o objetivo de apresentarmos nosso objeto de análise. Tratamos sobre *o Estado Moderno e suas contradições* no contexto capitalista e como este conceito foi sendo reconstruído ao longo do tempo.

Esta categoria de análise é justificável em nossa pesquisa, pois a política analisada se fundamenta na premissa da democracia enquanto fator presente nas

³ As regionais urbanas de Rio Branco, elaboradas para fins administrativos, não correspondem a mesma regionalização do zoneamento escolar, elaborado pela SEE. Sobre isso trataremos na Parte 2 do texto.

ações estatais, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação. *Contextualizando a democratização da educação no Brasil* encerra este capítulo.

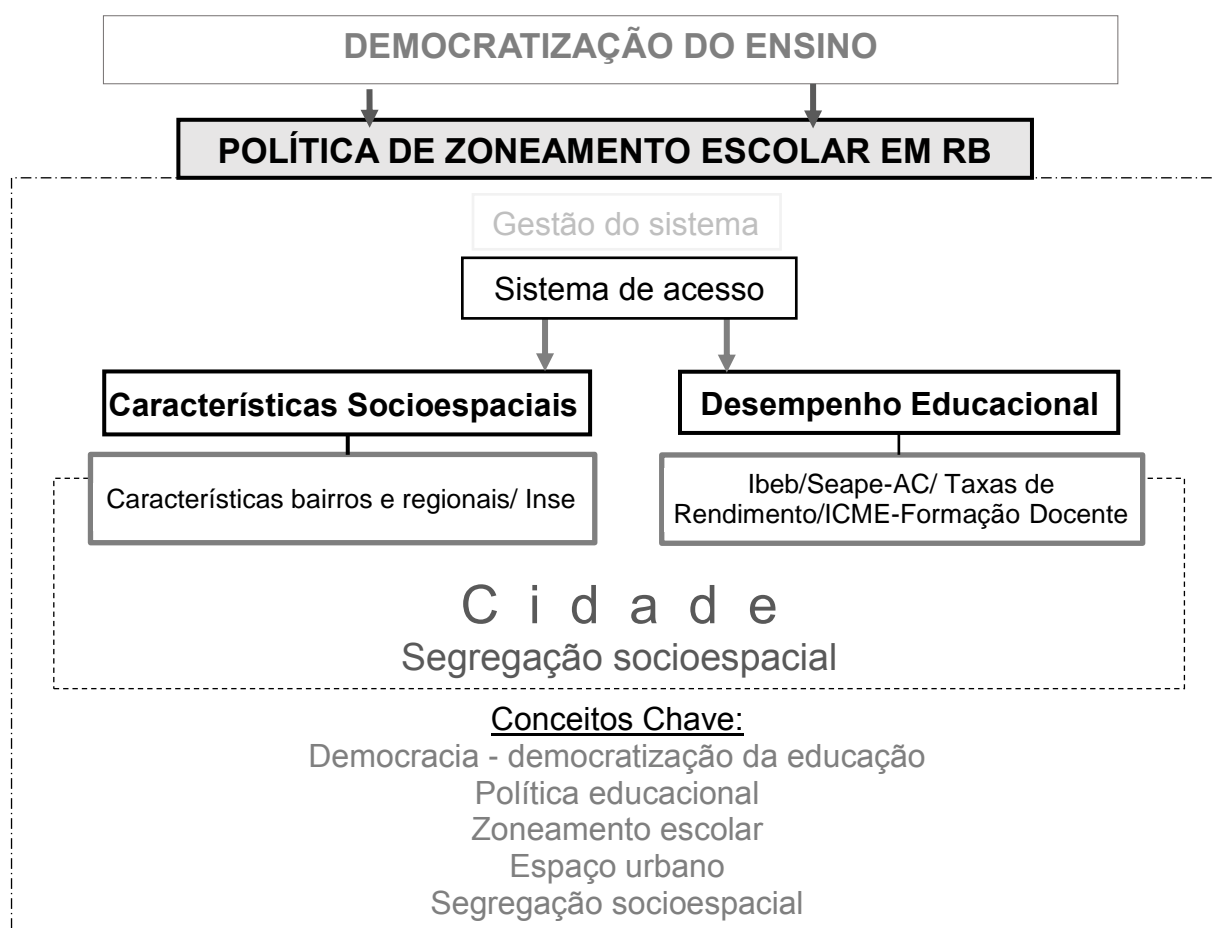
Delineando do campo de pesquisa: relação espaço, cidade e educação, intitula o Capítulo II. Nele discutimos *a cidade como espaço da pesquisa e o contexto da segregação socioespacial e as oportunidades educacionais no contexto extraescolar*, para análise do nosso campo e objeto de pesquisa. Tratamos sobre o acesso à escola e finalizamos o capítulo com levantamento bibliográfico com algumas reflexões sobre equidade, igualdade e justiça social para fundamentar a relação entre espaço, cidade e educação.

Iniciamos o Capítulo III, intitulado **Rio Branco: relação entre a cidade e a educação** alguns apontamentos *Sobre o recorte espacial: a cidade de Rio Branco – Acre*, onde caracterizamos a cidade principalmente a partir de suas regionais. Em seguida *O sistema de ensino na cidade de Rio Branco – AC* é analisado a partir da conjuntura política dos últimos governos estaduais. Os anos de 1999/2000 e 2005/2006 são significativos para o setor educacional na capital acreana, em virtude das mudanças ocorridas com o reordenamento da rede de ensino estadual e o regime de colaboração entre estado e município, responsável também pelo reordenamento na rede pública de ensino no município. Nesse contexto que é criado (1999/2000) e ampliado (2005/2006) o *Zoneamento Escolar na cidade de Rio Branco*.

O Capítulo IV apresenta a análise dos dados sobre: **O zoneamento escolar na cidade de Rio Branco**. Neste capítulo, além de caracterizarmos a política de Zoneamento Escolar em Rio Branco, fazemos uma contextualização sobre o funcionamento do sistema de matrícula em Rio Branco e as mudanças ocorridas com o zoneamento escolar. Cada zona escolar é relacionada ao contexto socioeconômico da cidade a partir de suas regionais. Aqui apresentamos nossas análises com base nos dados trabalhados, onde apresentamos *O que dizem os indicadores educacionais sobre o zoneamento das escolas*. Aqui analisamos a partir de dados quantitativos, o desempenho educacional e contextual entre os zoneamentos escolares. Para isto foi realizado um mapeamento do desempenho dos zoneamentos no Ideb, Seape/AC e outros indicadores, bem como análise comparativa com as características dos bairros e de outros indicadores extraescolares, identificando comparativamente suas posições.

Compreendida a posição geral dos zoneamentos, o Capítulo V **Analisa os zoneamentos 1 e 3: confirmando que política de zoneamento escolar reafirma a segregação socioespacial em rio branco**, com destaque para *O Zoneamento 1: a área central da cidade com os melhores desempenhos* e *O Zoneamento 3: um dos extremos dos desempenhos*. Analisamos dois dos zoneamentos a partir do critério de limites de desempenho e condições socioespaciais. É a partir destas análises sobre o contexto socioeconômico e do desempenho educacional de cada zoneamento, que concluímos *Fazendo uma leitura dos zoneamentos a partir dos indicadores para entender a segregação socioespacial na cidade de Rio Branco*.

A seguir apresentamos uma síntese da pesquisa:



CAPÍTULO I

O SIGNIFICADO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A democratização do ensino, entendida num contexto mais amplo, como a conquista do direito universal à educação, nos diversos níveis de ensino, não se limita apenas ao acesso à escola, mas inclui também, a garantia de permanência em instituições de ensino de qualidade e garantia de um sistema educacional que possibilite igualdade de oportunidades, como construção do sucesso em todo o contexto social.

Essa democratização da educação exige estabelecer critérios para distribuição dos alunos no espaço, de modo que não se reforcem privilégios, clientelismo e favoritismo. A política de Zoneamento Escolar, na cidade de Rio Branco, é uma tentativa de fazer isso. Mas, será que ao democratizar, exclui do mesmo modo, reafirmando ainda mais as desigualdades sociais existentes nos diferentes territórios? Esta é a questão norteadora desta pesquisa.

Partimos da premissa, na análise dessa questão, que com as políticas públicas o Estado democrático de direito pode tanto oportunizar e contemplar interesses sociais (de trabalhadores ou do capital, de grupos sociais específicos como negros, mulheres, idosos, crianças, adolescentes, etc.), como também limitar direitos. Isso porque, como definiu Poulantzas (1985, p.147), o Estado é “uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe”.

Na política de Zoneamento Escolar, implantada pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE-AC), na cidade de Rio Branco, evidenciamos a ação do Estado intervindo sobre a sociedade a partir de uma política de reordenamento das escolas no espaço da cidade, direcionando a escola a ser frequentada a partir do local de moradia do aluno, numa relação que definimos pelo tripé Estado-espaço-educação. Em tal política revelam-se, como veremos, as contradições próprias das ações do Estado no que se anuncia como um processo de democratização do ensino.

A problemática do zoneamento escolar se articula, portanto, com as questões que dizem respeito ao modo como o Estado atua enquanto “agente democrático” intervindo sobre os problemas sociais, mas, também, com aquelas que

dizem respeito a como os seres humanos se distribuem no espaço, o humanizam, e como o território materializa as relações de classe.

1 O Estado Moderno e suas contradições

No contexto do Estado Liberal, o conceito de democracia está relacionado aos princípios da igualdade e liberdade, além da importância dada à defesa da propriedade. Ora, para este Estado, representante da esfera social, seu papel é o da defesa dos interesses particulares, preservando assim o direito de propriedade de cada cidadão e sua liberdade para participar das decisões tomadas pelo Estado.

Encontramos aí um dos contraditórios do Estado Liberal: sob a égide do capitalismo, com divisão de classes sociais e o alargamento do mercado interferindo na vida social, é desafiador falarmos de igualdade e participação da sociedade num sentido pleno. Se o poder do Estado para o liberalismo é limitado, o é pelo capital, isso implica, conseqüente, limitação da sociedade em todos os sentidos.

Na conjuntura do Estado Liberal, outra questão, que tem relação com a anteriormente mencionada, é quanto à democracia. Segundo Bobbio (2006), apesar de ser uma de suas premissas, não necessariamente os Estados Liberais são democráticos. Se atribuirmos à democracia, entre outros, a participação da sociedade no governo, o que temos é desigualdade de participação, tanto no governo, quanto na posse da propriedade, o que implica desigualdades em todos os planos sociais, entre eles o da educação.

Entretanto, é inegável que muitos governos têm inserido como políticas públicas, ações que visam a curto, médio e longo prazo reduzir as desigualdades sociais. Temos aqui a relação existente entre democracia e desenvolvimento econômico e social e, democracia e desigualdades sociais. A busca por um Estado democrático tem como uma de suas premissas a conquista de maior bem-estar da população, culminando assim na redução das disparidades sociais. Tal fato reafirma o caráter contraditório do Estado Moderno que deve produzir condições para a reprodução social e, ao mesmo tempo, atender às pressões sociais crescentes no processo de socialização da política. (COUTINHO, 2002).

É inegável que o Estado tem importante papel no combate à pobreza e aos demais problemas sociais. Esse ente dispõe de instrumentos básicos e de responsabilidade para definir as estratégias a favor da população. O Estado pode,

através de suas políticas, contribuir para resolver ou amenizar os problemas sociais, mas, ao mesmo tempo, pode também voluntariamente ou involuntariamente contribuir para geração da pobreza e, por conseguinte, das desigualdades. Nessa lógica, “em termos teóricos ou abstratos, o Estado tanto pode ser parte do problema quanto da solução. De qualquer modo, o desempenho do Estado em qualquer dos casos, nesse campo, está sujeito a avaliações empíricas.” (CIMADAMORE *et al*, 2006, p. 16).

No presente estudo, entendemos que há limitações no processo de democratização que ultrapassam e condicionam àquela promovida pelo Estado. A nosso ver, deveria ser na redução ou mesmo na exclusão das desigualdades que permeiam a sociedade, que a referência para a existência real da democracia no sistema estatal se concretizaria. Compartilhamos a análise de Boron (2001), que considera que a democracia não se limita à esfera institucional, mas que nela, deve haver, por meio de variados mecanismos, justiça social, onde a igualdade seja o seu principal fundamento.

Ao mesmo tempo, compreendemos que temos uma democracia na qual o Estado, representante da sociedade e, portanto, executor e regulador de ações sociais via políticas públicas, programas de ações voltados a atender aos cidadãos, como forma de normatizar a vida em coletividade e fazer concessões para evitar ou amenizar conflitos sociais.

Diante dessas considerações, o importante é entender sob quais fundamentos a democratização da educação básica está inserida e, nesse contexto, como a política de zoneamento escolar se insere nesses processos mais amplos e, sendo ela uma ação do Estado, quais os limites e oportunidades que oferecem aos que dela fazem parte.

2 Contextualizando a democratização da educação no Brasil

O processo de democratização da sociedade brasileira é resultado da ação dos movimentos sociais que reivindicam mudanças no panorama social do país. No que tange à educação, o final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcadas por inúmeras mobilizações que reivindicavam mudanças nos rumos que este setor tomara, no que diz respeito ao papel do Estado e a expansão do ensino

aos diferentes grupos sociais. (BORGES, 2006; OLIVEIRA, 1999; TOLEDO, 1994; GOHN, 2011).

Nesse período, no contexto mundial, a crise do capitalismo no final da década de 1970, afetou em demasia os países periféricos, tornando os setores econômicos e sociais enfraquecidos perante o desajuste e consequente recessão ocorridos nos EUA, freando os empréstimos financeiros que a longo tempo mantinha esse grupo de países, tornando-os cada vez mais dependentes.

No Brasil, a crise mundial somou-se a herança do regime militar⁴, que finda deixando um saldo negativo nos diversos setores sociais, tendo como uma de suas marcas a limitação da participação popular, freada pela desaprovação do regime à livre expressão e crítica à forma como se conduzia o país. Nesse contexto, chegamos aos anos 1980 com a “herança educacional” descrita por Albuquerque Neto (1995) em que o acesso ao ensino obrigatório (à época, equivalente ao atual ensino fundamental), em que pese haver ocorrido ampliação de vagas, ainda não estava universalizado.

No final dos anos 1980, a pressão pela democratização do ensino, através do acesso e tempo maior de permanência na escola, começa a ser parcialmente atendida nos textos legais. Nesse sentido, Borges (2006) pontua que as reivindicações feitas pelos trabalhadores em educação desde a década de 1970, estiveram presentes nos debates para elaboração da Constituição de 1988, da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2001 e nas emendas constitucionais que ampliaram a escolaridade obrigatória, destaque para a EC n. 59, de 11 de novembro de 2009.

A promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 representaram avanços e respostas a muitas das reivindicações feitas pelos movimentos populares, porém, também representou ou reafirmou a posição do Estado a serviço da classe detentora dos meios de produção. Esses textos legais, segundo Shiroma (2002, p. 51) permitiram que o Estado “colocasse em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias”. É nesse contexto que entendemos que o que se denomina de democratização da educação brasileira pode ter diferentes significados.

⁴ O Regime Militar no Brasil permaneceu entre os anos de 1964 a 1985, período da política brasileira em que os militares governaram o país. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime civil militar.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, são os artigos 205, 206 e 208 que tratam dos princípios da educação. A CF, “representou um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia” (OLIVEIRA, 1999, p.91), muito embora, “o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessas não efetivadas.” (idem).

O artigo 205 reafirma o que já havia sido explicitado nas Constituições de 1934, 1946 e 1969, colocando a educação como direito de todos. O que temos de novo é a incumbência dada ao Estado quanto à oferta do ensino, ficando a família responsável em colaborar neste processo. O artigo 206 trata dos princípios base da educação, melhor detalhados em textos legais posteriores.

Entre as novidades contidas no artigo 208, que trata das garantias ao direito à educação, destacam-se: o dever do Estado também para os que não puderam frequentar a escola na idade própria; gratuidade ao ensino médio, caminho para a universalização deste nível; atendimento especial aos portadores de deficiência em escolas públicas; garantia de direito à educação às crianças de zero a seis anos.

No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro, trouxe nova redação ao Art. 208 da Constituição Federal Brasileira. (BRASIL, 2013). Entre as modificações destaca-se que a educação básica será obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, para todo o público que não teve acesso à educação na idade própria, a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a substituição do termo “educação fundamental” por “educação básica”, em consonância com que já havia sido garantido pela LDBEN de 1996, no qual educação infantil, ensino fundamental e ensino médio formam a educação básica no Brasil. (BRASIL 2009).

É importante também mencionarmos, no contexto da educação, as definições trazidas com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca), Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre todos os âmbitos de desenvolvimento da infância e adolescência. Especificamente no que tange à educação, o Eca em seu Capítulo IV – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, traz diretrizes como o acesso à escola pública gratuita próxima à residência do aluno; direito à educação infantil para crianças de 0 a 6 anos; atendimento especializado para crianças e adolescente com deficiência, preferencialmente na rede de ensino, e; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, antes garantido pela CF apenas para o ensino fundamental.

Quanto à LDB (Lei 9.394) de 1996, o que tivemos de detalhamento do texto constitucional de 1988, específico para a educação, esteve relacionada entre outros: à gestão democrática do ensino público; ao currículo com um núcleo comum nacional para o ensino fundamental e médio; à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; à participação da comunidade escolar local em conselhos escolares; a progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares.

Entre os destaques temos consonância com o que o Eca, no início da década já havia assegurado quanto ao direito do estudante à vaga em escola pública e gratuita próxima a sua residência.

Outro destaque para o texto de 1996 encontra-se no inciso IX do artigo 4º, que estabeleceu que o dever do Estado para com a educação escolar pública seria efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Aqui, vale pontuar alguns elementos que tratam desta questão de “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Esta questão largamente explicitada nos textos legais é alvo de muitas discussões entre estudiosos, no entanto, segundo Oliveira e Araújo (2005), no Brasil, a qualidade de ensino possui três significados distintos:

Um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.8).

O primeiro significado relaciona-se à possibilidade de acesso à escolarização, tendo em vista que, durante muito tempo a educação formal era privilégio de uma minoria. No entanto, o processo de expansão da escolaridade permitiu que no Brasil, esse acesso, antes restrito, passasse a abranger toda a população em idade escolar, porém,

Hoje, praticamente todas as pessoas com idade de frequentar a escola estão recebendo educação formal. Se compararmos o número de vagas existentes no ensino fundamental com a população de 7 a 14 anos no Brasil, que é a população que deve estar na escola, podemos observar que há mais alunos matriculados do que a população que deveria estar no

ensino fundamental desde meados da década de 1980. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.8).

Em que pese a oportunidade de acesso à escolaridade, esta foi acontecendo no Brasil por meio da construção de prédios escolares sem a devida preocupação com a qualidade do que se ensinava, e para quem se ensinava.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.9 -10).

Nesse contexto, o significado da democratização do ensino, os obstáculos são transferidos do acesso à escola, através das matrículas e vagas, a outro problema que passa a ser a permanência na escola, implicando assim em se ter um sistema escolar que funcione. Nesse aspecto, o acesso a um sistema de ensino segmentado continua sendo um limitador para a realização da democratização do ensino.

O segundo significado que tivemos sobre qualidade de ensino no Brasil, data do final dos anos de 1970 e anos de 1980. “A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade”. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.11). Tal comparação evidenciou que no Brasil, apesar do aumento do número de matrículas, as taxas de evasão e reprovação eram assustadoras, como ainda o são. Os índices de conclusão, embora tenham melhorado nas últimas décadas, continuam sendo obstáculo para a democratização em relação à permanência na escola.

A década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei n.9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.10).

O que passa a acontecer no sistema educacional brasileiro é a “adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem”

(OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.11). Tais paliativos como fuga para o crescente número de evasão escolar resultaram em aprovações sem testificação da aprendizagem necessária, reafirmando a pouca qualidade da educação oferecida.

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de "produtividade" dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. Se existem políticas e programas que induzem a aprovação, a tarefa de aferir a qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70% torna-se mais complexa. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.12).

Um terceiro significado ou indicador da qualidade de ensino, segundo Oliveira e Araújo (2005), diz respeito a uma prática recente na educação brasileira, mas já praticado há muito tempo em outros países. Refere-se à “qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala”. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.12).

O que entendemos a partir desses processos de conquistas quanto ao acesso, permanência e qualidade da educação brasileira, é que não temos concretizada em sua efetividade a democratização da educação. Se por um lado temos avanços significativos quanto ao acesso, a permanência *com sucesso* ainda necessita de condições para se efetivar. Chamamos atenção para a permanência, mas uma permanência *com sucesso*, pois só assim será possível pensarmos em uma educação com qualidade e, portanto, em uma efetivação da democratização educacional.

Ora, é nesse sentido que a democratização da educação, que aqui nos interessa, deve abranger não apenas o acesso ao ensino. Ela envolve outros mecanismos, já reivindicados em décadas anteriores como, por exemplo, a melhoria na qualidade do que é ensinado. Nesse sentido, “para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres”. (CARVALHO, 2004, p.330).

Se entendermos a democratização da educação apenas como acesso à escola, poderíamos considerar que a tivemos durante o Regime Militar, em que houve aumento significativo de vagas e escolas (mesmo não sendo para todos), porém pouco investimento para a permanência dos alunos e para a melhoria na qualidade do ensino, entre outros entraves já mencionados anteriormente. Porém,

concebemos que o acesso seja apenas um dos componentes dessa democratização e nem mesmo ele foi resolvido.

Entendemos a democratização como o acesso a uma educação *de qualidade*, na qual estrutura física e recursos humanos sejam também acompanhados por práticas educativas eficazes⁵.

Nesse sentido, pensar numa democratização da educação implica irmos além das conquistas de acesso. Entendemos que esse é um processo de muitas etapas e que precisa acompanhar como os diferentes segmentos da sociedade, com seus diferentes modos de vida, vislumbram na educação a oportunidade de também ter acesso, autonomia e permanência com sucesso a um sistema cada vez mais seletivo e segmentado.

3 Políticas educacionais e desigualdades sociais

Consideramos que, uma educação que busque equidade e igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, precisa atender aos seguintes critérios: a) igualdade de oportunidade de acesso à educação, por meio da democratização da matrícula, a partir das necessidades e possibilidades de cada indivíduo; b) tratamento equitativo entre os cidadãos quanto ao atendimento ao acesso educacional; c) educação ou ensino de qualidade, que possibilite uma formação completa no que tange aos diferentes aspectos da vida social, incluindo neste a inserção no contexto produtivo; d) permanência na instituição de ensino com garantia de atendimento das necessidades educativas; e) garantia de conclusão das etapas de ensino que levem ao sucesso extraescolar; f) garantia da aprendizagem.

Segundo Lima e Rodríguez (2012), os conceitos de equidade, orientam as políticas públicas e usualmente são entendidos como: a) tratamento igual dado aos desiguais, isto é, igualdade de oportunidade, de direitos a todos; b) tratamento desigual dado aos desiguais, isto é, a quem tem menos deve ser dado mais, como forma de equilíbrio, no entanto,

A aplicação prática de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes de “tratar de forma desigual os desiguais”, e esse é o conceito de equidade que consideramos correto, pois de alguma forma, isso pode contribuir para resultados igualitários. (LIMA; RODRÍGUEZ, 2012, p.403).

⁵ A expressão “eficaz” faz alusão a uma perspectiva específica de análise dos resultados escolares à luz das teorias e estudos sobre efeito-escola.

Neste sentido, equidade e igualdade são princípios das políticas sociais e, como pressuposto de investigação desta pesquisa, das políticas educacionais, já que estão pautados nos textos políticos, mesmo que implicitamente.

Pergunta-se: como se pode renegar a equidade como princípio de políticas sociais se o seu contrário se chama iniquidade? Como relegar a igualdade à história se o seu antônimo (real oposição) é a contínua e persistente desigualdade? Portanto, para um exercício inicial de compreensão do que seriam igualdade e equidade, acoplem-se os prefixos de negação ("des" e "in") a essas duas palavras e, com isso, é possível imaginar os cenários de uma sociedade sem tais pilares fundamentais para a construção da justiça social. (AZEVEDO, 2013, p.131-2).

Para Bobbio (1998) o termo igualdade pode referir-se: a) a certas características pessoais, comuns que aproxima descritivamente uns dos outros, mas não necessariamente torna “todos iguais”, seria a igualdade de características pessoais, que diz respeito a: a) distribuição feita por alguém a outros, pelo menos entre outros dois, que implica considerar ser parcial ou imparcial, por parte de quem faz a distribuição; b) normas que estabelecem como tal distribuição há de ser efetuada. É neste último significado que Bobbio dedica maior análise, já que se refere às regras igualitárias de distribuição, ao caráter igualitário que cada uma tem e que, diretamente influenciará o tratamento dado.

As regras de distribuição tratadas por Bobbio (1998) são consideradas basilares para se chegar a uma distribuição igualitária ou não igualitária. Entre os critérios tradicionais de igualitarismo, ele destaca: quando as partes são distribuídas de igual modo a todos, com base no *princípio aristotélico da igualdade numérica*⁶; quando é dado aos iguais partes iguais, partes iguais a um grupo relativamente grande; igualdade proporcional; conforme o mérito de cada um, a meritocracia; quando ocorre distribuição desigual justa, o que provocaria a igualdade, dentre outros critérios.

Inegavelmente todos esses critérios propiciam alguma distribuição entre os membros de um dado grupo ou entre grupos, entretanto, garantem apenas igualdade de direito a uma determinada propriedade, bem ou serviço, já que, na prática, quase todas as sociedades convivem com a desigualdade de distribuição,

⁶ Teoria aristotélica que considera o conceito de igualdade a partir do entendimento que todos os benefícios ou encargos sejam distribuídos, em partes iguais, por todos. Para o princípio aristotélico da igualdade numérica todos devem ser considerados iguais, com tratamento igual no número e volume das coisas recebidas. No entanto, Aristóteles, apesar de relacionar igualdade a justiça, considera a justiça relativa, pois a cada deve ser dado o que é seu. (BITTAR, 1999).

mesmo com o discurso do direito garantido. Para Bobbio (1996), o reconhecimento do direito à igualdade só se torna suficiente se os mecanismos pelos quais ela é exercida estiverem bem definidos. Pensar em igualdade implica considerarmos duas questões, quais sejam: igualdade entre quem, e igualdade com relação a que coisas? Qual sociedade seria então mais justa: “uma [...] onde a cada um é dado segundo o mérito, ou aquela onde a cada um é dado segundo a necessidade?” (BOBBIO, 1996, p. 20). É nesse sentido que o nivelamento da riqueza é proposto: “Um nivelamento total dos bens exigiria, como é óbvio, o uso de distribuições acentuadamente desiguais, ou seja, que se tirasse dos ricos para dar aos pobres” (BOBBIO, 1998, p. 603).

Esse nivelamento pode se dar por meio da igualdade de oportunidades ou nivelamento de oportunidades. “A e B têm igual oportunidade de ganhar uma corrida, se partirem ambos da mesma linha. Se A está inicialmente atrás de B, tem de deslocar-se para frente, para a linha comum de partida, para ter a mesma oportunidade que B” (BOBBIO, 1998, p. 604). Talvez,

a Igualdade de direitos não é suficiente para tornar acessíveis a quem é socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozam os indivíduos socialmente privilegiados. Há necessidade de distribuições desiguais para colocar os primeiros ao mesmo nível de partida; são necessários privilégios jurídicos e benefícios materiais para os economicamente não privilegiados. (BOBBIO, 1998, p. 604).

É com esse entendimento que para as políticas educacionais a distribuição de direitos e oportunidades precisariam considerar não apenas uma distribuição igualitária. As ações do Estado, a partir dessa perspectiva analítica, deveriam atingir diferentemente cada indivíduo ou grupo: “Os princípios normativos não podem ser deduzidos de generalizações de fato; a igualdade e a desigualdade de uma característica pessoal não implicam a desiderabilidade do igualitarismo ou do inigualitarismo”. (BOBBIO, 1998, p. 604).

Importante abordagem questionando o mérito enquanto princípio de justiça na distribuição de oportunidades é encontrada em Dubet (2004) ao analisar o que seria uma escola justa. Segundo o autor, nas sociedades democráticas o que predomina enquanto um princípio de justiça é a meritocracia, não mais o nascimento, como acontecia nas sociedades aristocráticas. No entanto, “o modelo de igualdade de oportunidades meritocráticas pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos

alunos” (p.542). Neste sentido, a escola incorre em reproduzir as desigualdades sociais por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente mais privilegiados. O autor defende a escola que contemple a igualdade de oportunidades, porém, que desenvolva mecanismos que levem a favorecer aqueles alunos menos privilegiados por seu contexto social e cultural.

Ora, as desigualdades sociais são perceptíveis não apenas de um espaço para o outro, mas também, e muito importante nesta análise, dentro de espaços mais homogêneos, *a priori*. É, pois, aqui que a política, como texto e como prática, tem importante papel.

No contexto neoliberal, a política passou a designar, para Shiroma (2002, p.7) “um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado e que o conjunto de atividades, que, de alguma maneira, são atribuídas a ele ou que dele emanam”. Entre essas atividades a educação destaca-se pela potencialidade de mudança social, ao ponto que sirva às necessidades da sociedade no sentido de minimizar as mazelas sociais. Ela é uma possibilidade contra hegemonia. A política, portanto, é imputada e emanada do Estado, ainda que sob pressão do mercado e dos movimentos sociais.

O Estado é, ao mesmo tempo, um *meta-campo social* e um *meta-ator social*, afirma Azevedo (2013). Tanto lhe confere identificar e mensurar o nível de desigualdade social, provocado em muitos casos por seus mandos ou desmandos, como também, possui o poder de criar e executar políticas sociais que combatam tais desigualdades. “Em suma, não faltam para o Estado os instrumentos de intervenção social e de mensuração das desigualdades.” (AZEVEDO, 2013, p.144).

Neste contexto faz sentido mencionarmos as políticas e/ou ações afirmativas focalizadas na tentativa de inserir os grupos marginalizados ou discriminados por um conjunto de fatores, a uma participação mais efetiva das oportunidades sociais postas e que, pelo contexto da desigualdade social existente, concentram-se em grupos específicos. Isto se desdobra em ações de grupos sociais na defesa de políticas públicas voltadas ao atendimento desta demanda na agenda política.

Mesmo considerando o peso da relação estado-capital, a educação, por si só, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social, Mészáros (2005) procura entender a *educação para além do capital*, apresentando uma alternativa educacional para que seja possível uma emancipação humana, mesmo diante das limitações impostas pelo capital. É nessa perspectiva que para ele a

educação deve também ser vista como uma possibilidade de superação dos conflitos sociais e, por conseguinte, do próprio capital, em que, o cerne da sociedade não seja determinado pela marcha alienante do trabalho, da exploração e da busca incessante pelo lucro. Nesse sentido, a educação pode ser o meio para se chegar a essa *nova ordem*.

Também para Bourdieu (2012), os mecanismos formais de ensino, que tradicionalmente têm como principal espaço de atuação a escola, não conseguem mudar a situação de disparidades sociais e econômicas de quem a frequenta. Além disso, ele conclui que o sistema de ensino acaba por contribuir e reafirmar as desigualdades. Entretanto, considera que o Estado pode avançar no sentido de ampliar o acesso, entre outros, ao sistema escolar⁷.

Desde a Constituição de 1988, tivemos no Brasil avanços significativos quanto ao sistema educacional. A Carta Magna definiu a educação como dever do Estado preceito reafirmado, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Complementar a estas, outros textos legais contribuem com as diretrizes para a educação brasileira sobre acesso, permanência, gestão, entre outros.

No que pese ao contexto legal, cabe ao Estado, enquanto democrático, cumprir tais determinações, garantindo aos cidadãos o acesso aos instrumentos que lhes garantam a verdadeira apropriação dos bens de consumo social⁸.

Podemos responder positivamente ao questionamento feito por Bourdieu, mas para isso é importante algumas considerações, analisando a partir do contexto da nossa pesquisa: a) entendemos por sociedade democrática aquela em que o cidadão, mesmo que num sistema representativo, tem garantida a sua participação, por menor que seja?; b) os ideais da sociedade dizem respeito ao que ela necessita ou ao que os que a representam enumeram como necessidade social? c) é possível mensurar a chance de acesso aos instrumentos públicos de educação? d) ter acesso implica “ascensão social e salvação cultural”?

Nesse sentido, a questão do acesso implica não apenas a garantia da matrícula, mas para além, ações que garantam igualdade de oportunidades

⁷ As análises de Bourdieu sobre os mecanismos pelos quais a sociedade de classes se reproduz através da educação são bem mais complexos. Aqui apontamos apenas alguns direcionamentos balizadores para nossa análise.

⁸ O que chamo aqui de “apropriação de bens de consumo social” são os equipamentos, serviços e espaços, entendidos como públicos, nos quais os cidadãos têm direitos adquiridos de possuí-los ou apropriarem-se.

educacionais de modo que os diferentes contextos socioeconômicos não limitem essa garantia.

Acreditamos que as questões aqui postas se relacionam com nossa investigação sobre a política de zoneamento escolar na cidade de Rio Branco, nos aproximando de alguns conceitos bourdieusianos, que ajudam a compreender os campos de forças identificados nesta política e nos seus espaços de disputa. (BOURDIEU, 1996; 2007; 2011; 2012).

Um conceito importante e relacional a nossa pesquisa é o de *campo e espaço social*, caracterizado por ser o *locus* onde se manifestam relações de poder, espaço de luta concorrencial em torno de uma necessidade ou interesse. É produto histórico e, portanto, gera o interesse, que estimula os agentes sociais à luta. É campo de forças e de lutas, concebido como espaço social multidimensional em que as relações sociais entre os agentes com os mesmos interesses, concorrem com recursos e competências diferentes, desiguais.

O conceito de *capital* é aqui entendido para além da concepção tradicional de capital sob a ótica apenas econômica. Bourdieu o amplia com outras categorias mais abstratas. A posição de privilégio ou não-privilégio de um grupo ou indivíduo é definida pelo volume e composição dos capitais adquiridos. Estes podem ser: *capital econômico* (renda, salários, imóveis), o *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o *capital social* (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e *capital simbólico* (prestígio e honra).

Aqui, há uma articulação com a política de zoneamento escolar no contexto das oportunidades educacionais que se desencadeiam no espaço urbano. Há portanto, um campo de disputa, que é o acesso à escola, facilitado a priori, pela política, mas que esbarra em conflitos que podem se dar desde a negação da escolha da escola pelo aluno, independente do seu lugar de moradia, até as formas de manutenção das desigualdades quando não há permanência com qualidade e sucesso pós vida escolar. Com isso, é imprescindível pensar em como o capital tem seu papel no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso educacional dos alunos.

Tais contextos se tornam mais complexos quanto maior for o espaço a ser atendido por determinada ação pública. É relevante afirmar que as políticas precisam considerar as especificidades espaciais, a fim de atender, dentre outras

questões, a clientela a ser atendida diretamente pela ação, a extensão territorial que poderá ter algum impacto por conta da ação, além da relação tempo-espço de execução das mesmas.

O capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis ao mesmo tempo que aproximar-se de pessoas e coisas desejáveis (por causa, entre outras coisas, de sua riqueza em capital), minimizando, assim, o gasto necessário (principalmente em tempo) para apropriar-se deles: a proximidade no espaço físico permite que a proximidade no espaço social produza todos os seus efeitos facilitando ou favorecendo a acumulação de capital social e, mais precisamente, permitindo aproveitar continuamente encontros ao mesmo tempo casuais e previsíveis que garante com frequência a lugares bem frequentados [...]

Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar. (BOURDIEU, 2011, p.164).

Consideramos, assim como Bourdieu (2011), que o espaço é apropriado por lutas que se dão dentro dos diferentes *campos* e que a capacidade de dominá-lo dependerá do *capital* que se possui. Nesse sentido, está na teoria bourdiana sobre capital, enquanto definidor dos ganhos e perdas do indivíduo ou do grupo, frente ao que é uma possibilidade de ser adquirido ou vivenciado. É aqui mais uma vez que encontramos conexão com nossa pesquisa.

Mesmo como todas as contradições de um Estado democrático, é necessário reconhecer sua existência legal, e, nessa perspectiva, analisar, como para as instituições tidas como democráticas, são atribuídas o conceito de justiça social. Para Figueiredo (1997), fazendo uma referência a Barry (1989, p.146), justiça social “é um atributo das instituições sociais que, no conjunto, determinam o acesso - ou as possibilidades de acesso - dos membros de uma sociedade a recursos que são meios para a satisfação de uma grande variedade de desejos”. Desejos aqui podem também serem entendidos no sentido de necessidades.

Para Figueiredo (1997) é importante algumas considerações sobre justiça, quais sejam:

a) se aplica para solucionar situações de conflito de interesses entre pares. A solução, nesse contexto, é a *distribuição*, característica essencial da justiça. Justiça e *distribuição* relacionam-se como os bens e serviços chegam aos diferentes membros da sociedade.

b) justiça também se relaciona à *comparação*: um indivíduo tem ou faz X, enquanto outro indivíduo tem ou faz Y. Tal comparação pode determinar a quem

será necessário mais e menos, mesmo que tal forma não seja aceitável em sua totalidade.

c) também se refere à *retrospectiva*, pois considera as qualidades passadas ou presentes de indivíduos e/ou relações.

Tais abordagens sobre justiça, voltadas a demandas sociais, permitem também entendermos ser esta uma categoria basilar das políticas públicas. No que tange às políticas educacionais, estas precisam levar em consideração o bem ou serviço a ser oferecido, mas, sobretudo, as características que definem indivíduos e grupos, a fim de procederem com justiça quanto à questão do acesso e da permanência ao direito à educação de qualidade.

Duas importantes teorias sobre justiça social que acreditamos contribuir para nossas análises sobre o papel do Estado e as políticas educacionais foram desenvolvidas por Michel Walzer e John Rawls. O primeiro, representante da teoria comunitarista, enquanto o segundo, de uma teoria mais voltada ao liberalismo.

A teoria comunitarista considera que a justiça social implica não somente na produção e no consumo, mas também no processo de distribuição dos bens e serviços sociais. Essa teia de distribuição se configura complexa, pois são muitos os bens e serviços sociais a serem distribuídos, são variados os critérios de distribuição e, também, são muitos os agentes envolvidos na distribuição. É, pois, necessário que tal complexidade seja considerada para que se consiga alcançar a pluralidade humana, princípio da teoria comunitarista. (TAVARES, 2009).

Alcançar a pluralidade humana implica considerar as especificidades e individualidades de cada grupo a ser atendido por esta distribuição, somente assim será possível identificar como as necessidades e anseios podem ser estendidos a cada grupo. É o grupo que confere ao bem um significado social. Isso nos leva a entender ser esta uma tarefa racional e consciente.

Já a teoria de justiça social defendida pelo democrata liberal John Rawls (2002), ancorada no liberalismo, não considera existir por parte dos grupos sociais uma individualidade e particularidade necessárias a um processo de justiça social específico a cada grupo. Justiça aqui está relacionada à equidade, entendida a partir de dois princípios de justiça social. Um deles é o que evoca a liberdade básica igual a todos e representa o mais importante, já que confere ao indivíduo a liberdade em todos os seus aspectos: política, de expressão, de escolha, entre outras mais. O outro se caracteriza como um princípio de igualdade e/ou oportunidade e refere-se à

distribuição de oportunidades a todos. Essas oportunidades estão relacionadas à distribuição de renda e riqueza, assim como das posições de autoridades e, conseqüentemente, de responsabilidades.

No que pese tais desdobramentos sobre o Estado e as políticas educacionais, entendemos que qualquer que seja a política implantada precisa considerar os diferentes sujeitos nela envolvidos. Nisso encontra-se o conflito já que, no geral, os interesses dos formuladores das políticas pertencem a um grupo de interesse que nem sempre está em consonância com os grupos receptores da política. Inclusive, é neste que deve estar concentrado a atenção sobre características e necessidades mais iminentes.

Em suma, a construção da democracia que temos na atualidade e como esta se insere no contexto da democratização da educação no Brasil, impulsionada por políticas educacionais que têm em seu texto propostas de acesso e qualidade no ensino, que acompanhem as mudanças estruturais da sociedade, no entanto, necessita maiores intervenções para que a educação exerça o verdadeiro papel que ela tem para a sociedade, entendida aqui enquanto heterogênea e múltipla por conta, entre outros, da sua gênese, história e espaços de vivência.

CAPÍTULO II

DELINEANDO O CAMPO DA PESQUISA: RELAÇÃO ESPAÇO, CIDADE E EDUCAÇÃO

Consideramos que a produção do espaço, mais especificamente, do espaço urbano, pela ótica capitalista, é compreendida a partir de uma racionalidade contraditória. A cidade enquanto reprodutora de um modo de vida específico possui um arranjo espacial que evidencia os diferentes interesses de quem nela e dela vive.

Nesse sentido, como pensar o papel da educação frente ao antagonismo de interesses na produção do espaço urbano? É possível alguma relação entre o contexto da cidade quanto a suas problemáticas sociais e econômicas e o papel da educação na democratização do acesso, permanência e sucesso? Essas são algumas das questões que nos instigam a analisar a relação entre espaço, cidade e educação.

1 A cidade como espaço da pesquisa e o contexto da segregação socioespacial

A compreensão sobre a produção do espaço urbano e sua representação, nos leva a entender outras categorias que servem de análise da conjuntura social. A cidade faz parte do estudo de diferentes áreas, principalmente pela emergência que se teve a partir do processo de industrialização e consequentemente de urbanização, pois tais processos desencadearam novas dinâmicas e feições aos espaços citadinos.

O conceito de espaço urbano é derivado de cidade e tem com esta uma relação indissociável, nesse sentido, é necessário entender a relação histórica e espacial que estes mantêm entre si.

No Brasil, toda sede de município é considerada uma cidade, independentemente de quais equipamentos este espaço possui e o tamanho de sua população. Esta definição de cidade para fins políticos e administrativos ainda é uma herança do Estado Novo, através do Decreto nº 311 de 1938. Então, nos dias atuais, para cada município brasileiro, temos uma cidade.

Essa indefinição conceitual é reafirmada quando da construção do Estatuto da Cidade (Lei 10.257 de 10 de julho de 2001), que regulamentou o capítulo da Constituição Federal do Brasil sobre "Política Urbana", definindo os princípios básicos do planejamento participativo urbano e a função social da propriedade, o qual não há a preocupação em conceituar cidade. Com isso, independente da definição, cabe às gestões municipais a delimitação de seus perímetros urbanos⁹.

Do ponto de vista científico são outros os conceitos de cidade e espaço urbano. Por exemplo, para Cavalcanti (2008, p.123), a cidade

[...] é uma aglomeração de pessoas (habitantes, visitantes) e de objetos (edifícios, casas, ruas). Em função dessas pessoas e desses objetos os espaços e a vida urbana se organizam. Esses elementos vão configurando uma paisagem urbana, sendo possível, assim, estudar a cidade como uma paisagem. Essa é sua forma, o conjunto formado pelos objetos que a compõem, pelos sons, pelos odores, pelas pessoas e seus movimentos. (CAVALCANTI, 2008, p.123).

Ao discutir acerca da importância da cidade e sua dinâmica, é necessário tratar sobre as formas de produção e atuação do espaço perante as novas configurações demonstradas pela cidade e as relações sociais que se desenvolvem a partir dessas novas características da urbe.

As relações sociais ocorrem em função desse novo modo de concepção e apropriação do espaço, no qual, a forma como se dá sua apropriação, segundo Carlos (1994), ocorre a partir das necessidades de produção e das necessidades da sociedade, em que, o mesmo atua tanto como condição determinante para a reprodução do capital e da vida humana, como também produto do espaço materializado.

A cidade atua como mecanismo produtor das relações estabelecidas no espaço urbano, sendo nesta que se observa, de maneira mais intensa, a materialização do capital, produzindo desigualdades e fragmentos urbanos que configuram as relações sociais do modo de produção capitalista. Tais relações estabelecidas não se apresentam de maneira homogênea, pois os fragmentos urbanos apresentam suas especificidades. A cidade apresenta-se como principal elemento no processo de espacialização, sendo através das atividades

⁹ O Art. 32, do Código Tributário Nacional ao orientar sobre o Imposto Predial e Territorial Urbano, sob responsabilidade dos municípios, apresenta o requisito mínimo de existência de benfeitorias para que os municípios definam, em forma de Lei, suas áreas urbanas.

desenvolvidas na mesma que se delimitam as formas (estrutura) e as funções (funcionalidades) estabelecidas neste estrato espacial.

As questões urbanas recebem maior importância a partir do processo de industrialização na década de 1930 e os planos de desenvolvimentos específicos para as cidades (Planos Nacionais de Desenvolvimento - PND's), presenciado, principalmente, com a expansão da indústria nas regiões sul e sudeste, acarretando significativos investimentos no que se refere ao processo de urbanização. Além disso, o desenvolvimento das redes de interligação como rodovias e comunicação leva ao crescimento e ao desenvolvimento de pequenos núcleos populacionais que originaram cidades grandes e médias que representam fortes pontos de influência sob as áreas adjacentes.

A urbe, por apresentar tais potencialidades, necessita de estratégias e ações efetivas que possam atuar com as novas atribuições que esta adquire de acordo com o avanço do capitalismo. Tais estratégias surgem em grande parte do poder público que passa a estabelecer políticas direcionadas ao processo de urbanização visando o desenvolvimento da área, com o intuito de atrair investimentos privados, gerando maior captação de impostos, assim como serviços especializados, além de fluxos de mãos de obra oriundas de núcleos populacionais menores.

Os termos "cidade" e "urbano" ora são considerados como sinônimos, ora como conceitos distintos. Santos (1994) defende a existência de distinção entre cidade e urbano. Para ele, a cidade é o particular, o concreto, o interno, materializada pelos processos sociais, que dão origem às formas fixas existentes na urbe, como hospitais, escolas, habitações e comércios; enquanto o urbano é o abstrato, o geral, o externo, caracterizado pelas diversas atividades e ocupações humanas, pela divisão de trabalho, entre outros, que se realizam em todos os ambientes urbanos.

Para Carlos (2003), a formação da cidade antecede à formação do urbano. A cidade surge em determinado momento da humanidade e se consolida ao longo do tempo, assumindo as diferentes características que temos nos dias atuais. Essas características conferem conteúdos diversos à cidade, que, como uma parcela do espaço, surge de uma organização espacial a partir da atuação do homem. O urbano, por conseguinte, foge à materialidade característica da cidade, "é mais que um modo de produzir, é também um modo de consumir, pensar, sentir, enfim é um modo de vida". (CARLOS, 1994, p.181).

Ambos os autores conferem ao urbano uma subjetividade que garante a este ambiente se materializar também através da cidade, numa relação na qual a sociedade tem papel predominante. Como coloca Harvey (2004, p. 210) “Ao produzirmos coletivamente nossas cidades, produzimos coletivamente a nós mesmos. Projetos referentes ao que desejamos que sejam nossas cidades são em consequência projetos referentes a possibilidades humanas”.

Outra análise sobre cidade e espaço urbano é aquela que os consideram como sinônimos. Para Corrêa (2003) cidade e espaço urbano se caracterizam por ser um conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si, definindo as diferentes ações que levam a ocupação do espaço citadino. Consequência disso são as fragmentações existentes na cidade como as áreas industriais, comerciais, de moradia, entre outros. A isso o autor chama de *organização espacial* da cidade, onde a fragmentação é sua principal característica. Desse modo, a análise do espaço urbano pode se dá a partir:

1. da percepção que seus habitantes ou alguns de seus segmentos têm do espaço urbano e de suas partes;
2. como forma espacial em suas conexões com estrutura social, processos e funções urbanas;
3. como qualquer outro objeto social, que pode ser abordado segundo um paradigma de consenso ou de conflito.

O espaço urbano se apresenta simultaneamente com várias características: *fragmentado e articulado*, onde as diferentes partes do espaço urbano, por mais que promovam uma segregação, mantém também uma articulação, caracterizando o dinamismo, o fluxo e a reciprocidade, mesmo que existam fragmentos que se beneficiem mais dessa articulação; *é um reflexo e condicionante da sociedade*, ao mesmo tempo que o espaço urbano reflete a sociedade que o produziu e a produz, ele também acaba por apresentar condições para a vivência/organização da sociedade. (CORRÊA, 2003).

Acrescentamos ainda que o espaço urbano também representa um conjunto de símbolos e campo de lutas. Ele representa a própria sociedade, formada por diferentes grupos sociais, que disputam para si sua vivência no espaço citadino. Considerada como um espaço em constante transformação, a cidade, para Corrêa (1989 e 2011) se refaz sob a ação de diferentes agentes sociais. São eles: a) Os *proprietários dos meios de produção* – caracterizando-se por serem grandes

consumidores do espaço urbano, já que suas atividades exigem extensas parcelas do solo urbano; b) *Os proprietários fundiários* – estão mais interessados no valor de troca do solo urbano, que no seu valor de uso. O Estado pode ser um parceiro ao valorizar determinadas áreas da cidade a partir de investimentos em infraestrutura; c) *Os promotores imobiliários* – atuam juntamente com os demais agentes, com atividades desde planejamento, execução e comercialização de obras na cidade. Nos dias atuais criam estratégias que contemplam as diversas camadas da população; d) *O Estado* – atuação complexa e variável no tempo e no espaço. Possui instrumentos legais de regulamentação, gestão e uso do espaço urbano; e) *Os grupos sociais excluídos* – representam a parcela de cidadãos que, com pouca ou nenhuma condição de pagar aluguel de habitação, com boas condições de vivência, ou comprar um imóvel, se valem de moradias alternativas a suas estruturas sociais.

Ao se refazer, o espaço urbano é envolto em conflitos entre seus diferentes agentes sociais. Os conflitos se dão pela disputa pelo uso do solo urbano, melhor dizendo, pelo consumo do solo urbano. Nesse sentido, a cidade ganha forma de uma mercadoria, em que é garantido a quem pode mais, maiores parcelas de usufruto da cidade. Entre eles, o Estado tem dupla função: garantir as condições gerais de reprodução do capital e gerenciar os conflitos sociais. Assim, o Estado soma-se aos proprietários dos meios de produção, proprietários fundiários e promotores imobiliários na exclusão socioespacial da população de baixa renda.

É nesse sentido que Harvey (2011, p.143) define a qualidade de vida nas cidades como um valor e mercadoria:

A qualidade de vida urbana tornou-se uma mercadoria para aqueles com dinheiro, assim como a própria cidade, em um mundo onde o turismo, o consumismo, o *marketing* de nicho, as indústrias culturais e de conhecimento, e também a perpétua dependência em relação à economia do espetáculo, tornaram-se os principais aspectos da economia política do desenvolvimento urbano.

Sobre isso, entendemos que a cidade se reproduz com valor de mercadoria para a sociedade capitalista, pois tem valor de uso e de troca. O acesso a ela só é possível a partir de uma “negociação”, numa relação entre os que podem mais e os que podem menos, caracterizando aí um dos seus principais embates.

Dialecticamente, ao ser apropriado e produzido, o espaço urbano capitalista gera uma segregação e ao mesmo tempo uma auto-segregação¹⁰.

Sposito (2004, 2008) chama a atenção para a necessidade de conhecermos a cidade a partir de sua dinâmica, de sua geografia e de sua história. Somente observá-la ou viver nela não é o suficiente para entendermos sua existência, “é preciso observar a movimentação das pessoas em suas ruas, as relações comerciais, onde estão localizados os estabelecimentos industriais, onde moram e estudam seus habitantes, etc. [...]” (2004, p.12).

As cidades também podem ser entendidas como lugar, pois representam no contexto do espaço geográfico a porção apropriada para a vivência cotidiana, “o plano da microescala: o bairro, a praça, a rua, [...] aproximando seus moradores, que podem ser mais do que pontos de troca de mercadorias, pois criam possibilidades de encontro e guardam uma significação como elementos de sociabilidade.” (CARLOS, 2001, p. 35).

Nas cidades acontecem as práticas sociais e se produz um modo de vida, tendo como referência os lugares mais próximos. Por meio da cidade, enquanto lugar, seus habitantes identificam a existência e imposição das manifestações da globalização, servindo como meio de resistência ou aceitação à hegemonia do global, do capital global e dos padrões globais de funcionamento da sociedade. (SANTOS, 2006 e 2004; HARVEY, 1989, CARLOS, 2003).

Já vimos que a cidade e o urbano se configuram a partir dos interesses dos diferentes grupos sociais. São eles que definem como, quando, por que e por quem o espaço urbano será modificado. Porém, essa definição, a nosso ver, pode ser entendida a partir de dois contextos. O primeiro seria aquele direcionado pelo planejamento oficial, de responsabilidade do Estado. Aquele que obedece a certa sistematização e critérios para sua elaboração e para a concretização de suas ações. O planejamento urbano é por excelência a intervenção ou regulação do Estado na gestão da cidade, mesmo considerando que exige a participação de diferentes sujeitos técnicos.

¹⁰ A auto-segregação ocorre quando pessoas de classes sociais com melhores poder aquisitivo se agrupam em áreas exclusivas, onde investem em sistemas de segurança e fluidez, geralmente mais afastados dos centros de maiores movimentos da cidade. Um exemplo são os condomínios fechados, tanto horizontais quanto verticais.

O segundo contexto advém de uma forma de organização popular, que reivindica ações sociais por parte do Estado para atender determinados grupos de habitantes da cidade. É o que dá origem e/ou intensifica, por exemplo, as diferentes formas de morar, como favelas e cortiços, na busca por mudanças na estrutura social, para terem “direito à cidade”.

O direito à cidade, discutido por Lefebvre (1991) e Harvey (2009), representa o próprio direito à vida, significa o direito que *todos* deveriam ter de criar cidades que satisfaçam suas necessidades, “não é simplesmente o direito ao que já existe na cidade, mas [...] de transformar a cidade em algo radicalmente diferente. [...]. Assim, nessa luta pelo direito à cidade, haverá também uma luta contra o capital.” (HARVEY, 2009, p. 269).

No contexto do que apresentamos aqui sobre cidade e espaço urbano, entendemos que, mesmo quando analisados enquanto termos distintos, há consideração quanto à relação indissociável existente entre ambos e o papel da sociedade e do Estado. Nesse sentido, compartilhamos a compreensão de distinção entre os conceitos de cidade e espaço urbano. A primeira representa a forma com os objetos construídos pela sociedade se dispõem no espaço, ela é material, é concreta. Quanto ao urbano, ele é a parte abstrata e subjetiva, materializada através da cidade. São as ações humanas e seus modos de vida. Tanto a cidade quanto o urbano são produtos da relação espaço e sociedade.

Pensar numa discussão sobre a relação entre cidade e educação, na perspectiva aqui proposta, implica considerarmos outras questões relacionais. Uma delas é a segregação socioespacial, comum no espaço citadino. Entre os diversos problemas existentes nas cidades, a segregação se destaca por evidenciar e reafirmar o quanto as diferenças no morar, no consumo de bens, serviços e espaços, no nível educacional e de renda, entre outros, têm papel influente no *quanto e como* se vive na cidade.

Sobre isso, Negri (2008), apresenta algumas considerações, a partir da hipótese de que é a classe de renda mais alta que produz, consome e controla o espaço urbano. Para tanto, faz uma revisão teórica através de uma perspectiva histórica do desenvolvimento do conceito e de metodologias empregadas em pesquisas, tanto em nível nacional, como também internacional. Ele conclui que o aspecto econômico sobrepõe todos os outros tipos de segregação.

A segregação não é simplesmente um fator de divisão de classes na cidade, mas também um instrumento de controle desse espaço. Nesse aspecto, entendemos que a segregação existente é consequência da urbanização desordenada e mais especificamente de suas consequências como a periferização e a fragmentação urbana. O que temos com isso é a segregação espacial refletindo as condições sociais e econômicas desiguais. Quanto mais a cidade cresce e os graves problemas urbanos se avolumam, mais são identificadas as consequências da estratificação nela existente.

Villaça (2001, p.142) caracteriza a segregação como “um processo segundo o qual diferentes classes ou camadas sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes regiões gerais ou conjunto de bairros”, resultando assim em espaços estereotipados na cidade, onde a forma de ocupação espacial, a renda, a localização do solo urbano, a oferta de serviços públicos, entre outros são as principais características de distinção entre esses grupos segregados.

Sobarzo (1999) distingue três tipos de consequências principais do processo de segregação. São elas: consequências espaciais, consequências de convivência social e consequências na distribuição do poder. Primeiramente, por ser um processo espacial, a segregação implica que as melhores áreas são ocupadas por uma minoria que pode pagar mais e, áreas mais precárias pela maioria da população que pouco ou nada pode pagar, se valendo muitas vezes de formas de ocupação ilegal.

A segunda consequência da segregação está relacionada ao rompimento de contato entre os diferentes grupos e espaços. Por serem considerados diferenciados, não existe elo de comunicação, implicando em grupos cada vez mais homogêneos. Por fim, a segregação também tem como consequência a concentração de poder e de influência política e econômica em áreas ocupadas por classes de maior poder aquisitivo.

Isto implica considerarmos a segregação como um processo que atinge toda a população. Se de um lado o grupo que busca uma separação dos tidos como diferentes, se segrega, ao mesmo tempo, o processo acontece com o outro grupo. Nesse sentido, Lefebvre (1991) considera que a segregação ocorre de três formas: *espontânea*, a partir do ritmo de capitalização do solo urbano e consequentemente o quanto cada um pode pagar por sua parcela; *voluntária*, quando indivíduo ou grupo

opta por se separar dos demais; e *programada*, aquela que ocorre por ação do Estado, a partir de suas políticas. Segundo Negri,

A segregação sócio-espacial tornou-se corrente no espaço urbano, consolidando as diferenças e contradições no investimento do Estado nos bairros das diferentes classes sociais que os disputam, relegando a um segundo plano as classes mais pobres da sociedade e aumentando a precariedade da forma como vivem, sem que o Estado consiga de alguma maneira intervir. (NEGRI, 2008, p.148).

O que se depreende dos apontamentos aqui feitos sobre o espaço urbano e uma de suas características atuais, a segregação, é que este espaço é cada vez mais, alvo de intervenções dos diferentes agentes que ao beneficiarem um grupo, desfavorecem outro, tornando o processo de reestruturação da cidade cada vez mais complexo, por produzir mais guetos e excluídos. O local de moradia na cidade é hoje definidor, em muitos aspectos, das oportunidades desiguais que indivíduos e grupos terão, entre elas a de acesso à educação de qualidade, daí nosso interesse em considerar a importância do espaço urbano para análise do zoneamento escolar.

2 Oportunidades educacionais e o contexto extraescolar

A preocupação com as oportunidades educacionais como forma de garantir maior igualdade social já vem de longa data. Segundo Kaztman e Ribeiro (2008) foi a partir da Segunda Guerra Mundial, frente à disseminação de valores igualitários e aos crescentes conflitos sociais, diversos estudos no campo da Sociologia da Educação passaram a tratar de temas relacionados à capacidade da educação promover mobilidade e maior igualdade. Neste sentido, alguns estudos foram sendo desenvolvidos sobre o papel da escola e sua influência na formação de igualdades sociais.

Ribeiro e Koslinski (2008) e Koslinski e Alves (2012) descrevem que os primeiros trabalhos sobre essa questão, chegaram à conclusão de que a escola não fazia a diferença na vida do aluno.

Tais estudos tinham em comum não somente a realização de pesquisas empíricas e o uso de metodologias quantitativas, como também a preocupação com desigualdade de oportunidades, mobilidade e desperdício de talentos. Tinham como principal propósito subsidiar políticas educacionais capazes de promover maior igualdade de oportunidades e justiça social.” (KOSLINSKI e ALVES, 2012, p. 807-08).

Os estudos nesse sentido tiveram como um dos precursores o *survey* elaborado por James S. Coleman e um grupo de estudiosos sobre a “distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 1960.” (BROOKE, 2008, p.14). O estudo

Partia da hipótese de que diferenças na infraestrutura e recursos pedagógicos das escolas que atendem públicos de diversas origens étnicas e raciais seriam as principais fontes das desigualdades de oportunidades.” (KOSLINSKI e ALVES, 2012, p. 808).

Os resultados foram apresentados no Relatório de Coleman e confirmaram que “as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho” (BROOKE, 2008, p.15), mesmo que, com as “aparentes diferenças qualitativas entre as escolas, por região e nível socioeconômico, o que se descobre é que os alunos não são tão influenciados por essas diferenças e que, para todos os efeitos, é indiferente saber para qual escola o aluno vai” (p.16). Nesse sentido, o papel do sistema educacional foi considerado pouco relevante na perspectiva de reverter as condições desiguais do aluno, por conta de sua origem socioeconômica.

Em contraposição, surgiram trabalhos apontando que a escola pode contribuir para mudar a realidade socioeconômica do aluno. Nesse sentido, as críticas aos trabalhos como o de Coleman e outros similares, procuraram reagir a partir de suas investigações sobre “os fatores escolares que exercem impacto sobre resultados escolares dos alunos: estudos de efeito escola e de eficácia escolar.” (KOSLINSKI e ALVES, 2012, p. 809).

Os estudos de efeito escola e escola eficaz, com o acúmulo e articulação entre estudos quantitativos e qualitativos, foram capazes de criar indicadores e medidas sobre práticas pedagógicas e organização das escolas, não observados pelos modelos input-output utilizados no estudo de Coleman (1966). Com estes avanços, foram capazes de entrar na caixa-preta da escola e mapear importantes fatores que exercem impacto sobre a trajetória escolar dos alunos, tais como: padrões da gestão escolar, clima escolar – expectativas e padrões, modelos oferecidos por professores –, o gerenciamento de grupo na sala de aula – clima acadêmico, abordagem didática, uso do tempo, disciplina. (KOSLINSKI e ALVES, 2012, p. 809).

A partir destas posições sobre a relação entre o contexto socioespacial e a escola, estudos recentes nos campos da sociologia urbana e sociologia da educação apresentam novas perspectivas de análises a partir de estudos sobre os diferentes contextos socioespaciais urbanos e a distribuição de oportunidades

educacionais. Nesse sentido, o conceito de efeito vizinhança, passa a ser considerado, a partir do entendimento que não apenas o contexto familiar dos alunos, mas também “a composição socioeconômica do bairro também condiciona tal trajetória” escolar. (KOSLINSKI e ALVES, 2012, p. 808).

Neste último grupo de estudos temos até a década de 1990 a influência da Sociologia da Educação, com estudos a respeito das desigualdades de resultados na família e na escola. A partir dessa década, estudos passam também a considerar a vizinhança como capaz de exercer impacto na distribuição de oportunidades educacionais.

Para a compreensão da relação espaço, cidade e educação, trataremos, entre outras perspectivas possíveis de serem abordadas, aquelas que a nosso ver contribuem para analisarmos como o contexto espacial urbano se reflete nos resultados educacionais. Assim, consideramos quais efeitos que o espaço, tomado em suas amplas dimensões, pode ter em vários contextos da vida do indivíduo, como, por exemplo, no desempenho educacional e na inserção no mercado de trabalho.

Conceber uma Geografia de Oportunidades é considerar as múltiplas dimensões espaciais da cidade e como os direitos ou as oportunidades estão distribuídos por ela. Para Soares (2009, p.32) a Geografia de Oportunidades “busca relacionar o processo de tomada de decisões com o contexto geográfico dos indivíduos”. No entanto, entendemos que essa “tomada de decisões” se insere num contexto da ausência de autonomia e, portanto de escolha que podemos ter para usufruirmos qualquer bem ou serviço na cidade ou, no dizer de Lefebvre (1991), do direito à cidade, em seu sentido mais amplo possível.

Justificamos esse diálogo com a Sociologia da Educação para analisarmos esta política educacional, que é o zoneamento escolar na cidade de Rio Branco, por entendermos que os envolvidos - Estado, política pública, escola, alunos, famílias, local de moradia e cidade - compõem um processo social e educacional que tem sido objeto de importantes trabalhos desta área e que serão basilares para nossa análise.

Por oportunidade educacional entendemos as chances de acesso a um sistema educacional, cujas condições de seus estabelecimentos de ensino, assim como de seu recurso humano sejam capazes de promover a formação necessária para cada etapa de escolaridade.

Tais oportunidades educacionais podem ser iguais, quando independentemente do capital cultural, econômico e social, além do local de moradia dos alunos, estes compartilham das mesmas oportunidades de acesso e condições iguais de permanência; pode ser desigual quando, tanto o acesso quanto a permanência são desiguais a partir das condições e perfil dos alunos e sua família. Nesse sentido, a desigualdade de oportunidades se apresenta quando há por parte do sistema educacional ou da escola, mecanismos que favoreçam pouco efeito de mudança na vida do aluno ou chance de progressão do aluno.

Estudos anteriores sobre desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil focalizaram os efeitos dos recursos familiares e características dos indivíduos nas chances de progressão no sistema educacional. A maioria dos estudos mostrou que há fortes desigualdades de classe de origem, de raça e de região de nascimento nas chances de progredir no sistema educacional. (RIBEIRO, 2010, p.2).

Para contextualizarmos nossa compreensão sobre a Geografia de Oportunidades Educacionais¹¹ é importante algumas considerações. A primeira é que as oportunidades educacionais não estão distribuídas com equidade na urbe. Para melhor compreensão, apresentamos uma segunda, que é aquela que considera, para fins de análises, que a Geografia de Oportunidades pode ser *objetiva* e/ou *subjetiva*.

A *Geografia Objetiva de Oportunidades* está relacionada aos equipamentos ou recursos urbanos e a forma como estão distribuídos ou dispostos no território. Esses ainda podem ser essenciais ou não essenciais. (GUADANHIM, 2011; SOARES, 2009). Para Alves e Lange (2010, p.69) “a estrutura, qualidade e o acesso a oportunidades (sistemas sociais, mercado e instituições) variam entre uma região e outra”.

Já a *Geografia Subjetiva de Oportunidades* está relacionada aos valores, preferências e anseios, característicos de uma percepção mais subjetiva, que também são limitados pelas especificidades do capital social dos grupos sociais. (ALVES e LANGE, 2010; SOARES, 2009; CID, 2009).

A partir do exposto, nossa compreensão de uma Geografia de Oportunidades Educacionais, a partir do que investigamos em nossa pesquisa, é

¹¹ Já acrescentamos aqui o termo Educacional, pois a análise que aqui fazemos, a partir da Geografia de Oportunidades (mais ampla), é tão somente com o objetivo de entender a Geografia de Oportunidades Educacionais (mais específica), mas que tem toda uma relação, como veremos na análise dos dados.

aquela que considera tanto a *objetiva* quanto a *subjetiva*. Consideramos não apenas a distribuição desigual¹² dos equipamentos e recursos humanos entre as escolas e para além delas, entre os bairros da cidade, mas também os mecanismos de direcionamento à matrícula em escolas específicas, dentro de um zoneamento, que acaba indo de encontro a preferências ou ao encontro de aceitação quanto ao que está posto. Nesse sentido, a geografia de oportunidades educacionais será limitada pelo capital social e o contexto externo à escola irá desempenhar importante papel.

Dessa forma, pelo contexto social, econômico, político e cultural que temos em nossas cidades, independentemente de ser uma metrópole, cidade média ou de pequeno porte, é inegável analisarmos sua Geografia de Oportunidades Educacionais sem considerar que o que se constata nelas, comprovado em muitos estudos já realizados, é a crescente desigualdade educacional, reafirmando as condições socioeconômicas.

Christovão (2009) nos ajuda a entender as desigualdades educacionais, alertando para a falta de consenso sobre suas causas. A autora apresenta quatro diferentes hipóteses para explicar as causas das desigualdades educacionais, estando essas relacionadas: 1) às características individuais como a raça, a renda familiar, a escolaridade dos pais, entre outros; 2) à escola, e em suas características internas, como seu modo de funcionamento, corpo docente, estrutura física, e outros; 3) às configurações familiares, tipo e composição familiar, por exemplo; 4) ao contexto socioespacial de vivência, ou seja, a sua vizinhança.

A essas hipóteses apresentadas pela autora, acrescentamos outras, quais sejam: 5) o pertencimento à rede de ensino, se municipal, estadual, federal ou mesmo particular; 6) as políticas de âmbito local, que acabam diferenciando os sistemas educacionais.

Mesmo considerando as demais causas, em menor ou maior grau, será na quarta hipótese que nos deteremos, no efeito que o lugar de moradia ou de vivência tem sobre os resultados educacionais. Essa relação é chamada de efeito vizinhança, que

parte do pressuposto de que a vizinhança produziria determinados efeitos sobre a vida dos indivíduos que nela residem, decorrentes dos princípios e padrões comportamentais, próprios da mesma, que condicionariam as condutas individuais. (CHRISTOVÃO, 2009. p. 43).

¹² Desigualdade espacial, quantitativa e qualitativa.

O efeito vizinhança considera as condições ou dimensões sociais e econômicas, importantes nos estudos sobre os resultados e desempenhos na educação. O espaço da cidade, caracterizado pela fragmentação em bairros com diferentes usos e contextos, passa também a segregar os grupos sociais.

Nos vários estudos analisados foi possível perceber que as áreas segregadas podem gerar efeitos de isolamento em relação às redes sociais, criando barreiras à mobilidade social ascendente e contribuindo, no limite, para estimular mecanismos de reprodução da pobreza. Vale lembrar que o crescente processo de segregação urbana agravou-se nas últimas décadas devido ao crescimento populacional nas médias e grandes cidades, contribuindo, conseqüentemente, com o aumento da violência nas áreas sem infra-estrutura que foram se formando na periferia das grandes cidades. (MACHADO, 2011, p.27).

Como então pensar num efeito vizinhança sobre resultados educacionais no que diz respeito à demanda e oferta de oportunidades educacionais? Sobre isso, Ribeiro e Koslinski (2009) ajudam a pensar a partir de três modelos:

a) *Modelo de eficácia coletiva*, recorrente da tese da desorganização social. Defende que a pobreza da vizinhança (entorno da escola) produziria comunidades socialmente desorganizadas, com elevadas taxas de criminalidade e, portanto com menor possibilidade de construção de redes sociais. Neste aspecto, a escola seria um apêndice das condições sociais da comunidade, obtendo, quanto mais desorganizada seja a comunidade, piores serão os resultados educacionais.

b) *Modelo de socialização coletiva* defende que a concentração da pobreza cria um ambiente social em desvantagem, uma vez que desconecta as pessoas/bairros de relações e interações com a classe média. Vizinhança com heterogeneidade de renda é menos prejudicial, pois padrões e normas de comportamento tendem a ser moldadas por aqueles com quem mais frequentemente interagem. A homogeneidade de vizinhanças pobres ou segregadas aparta as crianças de modelos sociais da classe média de adultos bem sucedidos via escolarização.

c) *Modelo institucional ou de socialização institucional* pressupõe que a qualidade, quantidade e diversidade dos serviços oferecidos na vizinhança podem afetar os indivíduos. Assim, vizinhanças pobres estariam desprovidas ou inadequadamente equipadas destas características dos recursos institucionais.

Todos estes modelos, se utilizados para entendermos as diferenças de oportunidades educacionais, nos ajudam a relacionar as condições socioespaciais com os resultados educacionais, que é o interesse de nossa tese.

Estes processos socioespaciais são importantes para a compreensão dos mecanismos de produção/reprodução das desigualdades sociais, resultando numa divisão social do território. Esta segregação gera diferenças de atributos, de recursos, de poder e de status que se constituem nas bases materiais da formação de categorias sociais, que tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território. (FISCH, 2010).

O processo de urbanização apresenta uma característica marcante que é a segregação residencial e espacial. Ao ponto que o Estado intervém na cidade a partir do planejamento urbano, definindo nela um ordenamento territorial, amplia os mecanismos que separam áreas mais privilegiadas de outras, sendo ocupadas conforme as condições econômicas dos cidadãos. Isto nos leva a pensar num perfil de domicílios, de escolas e de vizinhanças para cada parcela diferenciada do solo urbano.

Neste contexto, visando a compreensão de uma Geografia de oportunidades educacionais, acredita-se que algumas categorias espaciais, além do espaço e cidade, estão presentes na pesquisa, a partir de alguns questionamentos. O conceito de planejamento urbano relaciona-se com nossa pesquisa pois está ligado à produção da cidade a partir das intervenções do Estado, na produção e reprodução sociais. Nesta busca por um ordenamento das cidades, identificamos como são definidos ou planejados o posicionamento das escolas em relação aos demais equipamentos urbanos.

O conceito de lugar que remete a parcela do espaço mais particular e individual, marcado pela vivência, pela experiência, possui abrangência de significado deixando de ser compreendido apenas como um espaço produzido, ao longo de um determinado tempo, pela natureza e pelo homem, para ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo e que agrega ideias e sentidos produzidos por aqueles que o habitam. Nossa pesquisa nos induz a refletir sobre o que leva determinados lugares serem mais privilegiados na aquisição de equipamentos públicos que outros, no contexto das oportunidades educacionais diferenciadas nas distintas parcelas do espaço citadino.

Pesquisas sobre oportunidades educacionais consideram o conceito de território a partir de algumas peculiaridades. Aqui, o território é considerado mais abrangente que o lugar, caracterizado pela parcela do espaço delimitado e definido por relações de poder. Para Santos (2006) ele é “imutável em seus limites” por uma relação de poder “coercitiva” que “determina” os tipos de relações entre as classes sociais e suas formas de ocupação.

O entendimento destes conceitos nos ajuda a compreender o processo identificado no contexto da relação entre cidade e educação que é a segregação, entendida em diferentes escalas. As condições sociais e a forma como a cidade é produzida, entre outros fatores, podem criar grupos que são marginalizados por outros, nisto, a segregação se efetiva por motivos diversos (econômico, cultural, religioso, entre outros), quando um grupo ou indivíduo é impedido de vivenciar um mesmo espaço que outros. Para Lefebvre (2002, p.87) “a alienação urbana envolve e perpetua todas as alienações. Nela, por ela, a segregação generaliza-se: por classe, bairro, profissão, idade, etnia, sexo”.

Estas categorias espaciais são importantes também, pois têm íntima relação com o contexto de vivência na cidade. Auxiliam no entendimento das várias nuances que o espaço citadino apresenta. Como paisagens essas nuances refletem as diferentes formas de reprodução desse espaço, por parte da sociedade.

Na mesma perspectiva que o *efeito vizinhança*, temos outras definições que também, do ponto de vista espacial, ajudam a compreender o efeito das características do espaço ou das condições socioespaciais sobre a organização da vida da população e, conseqüentemente, sobre as oportunidades educacionais. Entre eles destacamos: o *efeito bairro*, que analisa o efeito do local de moradia sobre o bem-estar dos indivíduos. Vemos aqui que esta abordagem em muito se aproxima ou até mesmo se confunde com o *efeito vizinhança*.

A partir da proposta da pesquisa que apresentamos, analisaremos o *efeito vizinhança*, considerando que, para a compreensão de uma geografia de oportunidades educacionais, tendo como referência a política de zoneamento escolar, que cria zonas a partir do agrupamento de bairros, o entendimento de vizinhança é a melhor definição espacial para entender a relação, não especificamente de um bairro, mas de zonas definidas a partir de critérios do Estado. Aqui, vizinhança remete aos espaços extra escolares, que correspondem aos espaços de vivência do aluno e seu contexto socioespacial.

Paralela a essa análise espacial ou mais especificamente territorial, temos a abordagem que busca entender qual o efeito que a escola tem frente às condições externas que os alunos apresentam. Para Alves e Soares (2007), o conceito de efeito-escola diz respeito às práticas e políticas internas das escolas e como podem impactar tanto na permanência quanto no aprendizado de seus alunos. Nesse aspecto, a escola seria capaz de corrigir ou ter um efeito sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos a partir do seu contexto socioeconômico.

As pesquisas sobre efeito-escola são importantes para analisar até que ponto a escola pode fazer diferença na vida de seus alunos e, por conseguinte, de sua família e da comunidade. O que vale observar é que não se trata de uma questão de fácil definição, visto que para se chegar a qualquer conclusão sobre o efeito-escola em uma dada realidade, outras variáveis necessitam ser consideradas.

3 O acesso à escola

Pensar em como as oportunidades educacionais são distribuídas no espaço da cidade, implica considerarmos as diferentes estratégias utilizadas para se ter acesso ao conjunto de estabelecimentos escolares.

No Brasil não existe uma política a nível nacional que regule as estratégias de matrícula escolar, desse modo cabe aos estados e municípios definirem seus mecanismos. Em alguns prevalece a escolha da família pela escola, independentemente da localização da escola em relação ao local de moradia do aluno ou outros critérios relacionados às características sociais deste, outra estratégia é aquela em que a escola a ser frequentada pelo aluno é escolhida do sistema educacional, a partir de critérios pré-estabelecidos¹³.

No que diz respeito à escolha da escola pela família, o conceito de quase-mercado escolar passou a ser considerado em razão dos mecanismos utilizados pelas famílias ao optarem/escolherem por determinado estabelecimento de ensino e da escola ao efetivar a matrícula de determinados alunos. Os mecanismos existem por conta da disputa por vagas em escolas consideradas as que mais se aproximam dos objetivos das famílias, em geral pelo prestígio que estas têm em decorrência de um histórico de trabalhos bem sucedidos na comunidade escolar. A partir deste

¹³ Não desconsideramos a existência de outros mecanismos de acesso à matrícula.

processo de competição por vaga em determinada escola, esta passa a estabelecer seus critérios de seleção de aluno, procurando assim a manutenção de seu bom conceito junto à comunidade. Para isso, a escola passa a selecionar quem recebe, ofertando preferencialmente suas vagas aos alunos, que assim como a escola, possuem algum prestígio, como histórico de boas notas, perfil familiar, entre outros. (COSTA e KOSLINSKI, 2011; BAUER, 2008; MEDEIROS, 2011). Neste caso, o capital social, cultural e econômico do aluno também tem peso para a escola. Resulta daí um processo no qual os alunos de condições mais favorecidas têm acesso a melhores escolas e, vice-versa; aos com menor capital social e econômico ficam destinadas as vagas nas escolas consideradas piores.

Outra estratégia de acesso à escola é a partir do direcionamento dado pelo Estado por meio dos seus sistemas educacionais. Neste caso, não há a escolha da escola por parte da família. A cada aluno é direcionada a escola a ser frequentada, levando em consideração, principalmente, o local de moradia e a localização da escola, sendo os critérios de direcionamento pré-definidos a partir de políticas públicas. É neste mecanismo de acesso que está incluído a nossa pesquisa.

As estratégias utilizadas pelo Estado ao criar políticas de distribuição de oportunidades educacionais a partir do acesso por meio do direcionamento do aluno a uma escola específica, levando em consideração a localização da escola e da moradia do aluno, são, em muitos casos, justificadas pelo que preconizam o Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca), a Lei 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, que garantem direito aos alunos a estudarem em escolas próximas às suas residências.

Art. 53, inciso V do Eca (BRASIL, 1990, p.9):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

[...]

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 4º, inciso X da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 2):

Art. 4º O *dever do Estado com educação escolar pública* será efetivado mediante a garantia de:

[...]

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Se em 1990 o Eca já assegurava este direito às crianças e adolescentes, a Lei 11.700, de 2008, acrescentou o inciso X ao Art. 4º da LDBEN 9.394/96, especificando como dever do Estado a garantia de vaga na escola pública próxima da residência do aluno.

O “direito” do aluno e o “dever de garantir” do Estado a escola perto da residência se, por um lado, contrapõem ao clientelismo ou ao quase-mercado educacional, estabelecendo um critério igualitário na determinação das vagas, por outro lado, ficam tensionados pela desigualdade de qualidade entre as escolas, isto por variados implicadores: estrutura física, formação inicial e continuada do corpo docente, metodologias adotadas pelas escolas e docentes, instrumentos e recursos pedagógicos, ambiente escolar, clientela escolar, entre outros. Isto se reflete em perfis diferentes de escolas e, em consequência, na desigualdade da qualidade de ensino a qual os diferentes grupos têm acesso.

No presente trabalho, questiona-se a amplitude de democratização alcançada pelo critério de acesso à escola mais próxima da residência, tendo em vista o fenômeno da segregação socioespacial.

4 Sobre a relação segregação socioespacial e educação: apresentando alguns trabalhos realizados

Numa pesquisa sobre estudos relacionados a geografia de oportunidades educacionais é possível encontrar uma considerável quantidade de trabalhos em que a relação espaço, cidade e educação estão presentes, mesmo em diferentes abordagens. Nesse sentido, analisamos alguns trabalhos buscando:

- a) relação entre o contexto social e econômico da cidade com a educação ofertada ou mesmo que fizessem qualquer outra relação entre cidade e educação, a partir da relação de influência do local de moradia dos alunos;
- b) discussões voltadas às diversas maneiras de oferta, seletividade e limitação da educação por parte de clientela diversificada, principalmente a partir de sua posição social, econômica e territorial no espaço citadino;
- c) discussões sobre equidade, desigualdade de oportunidade, democratização da educação e direito à educação, por considerá-las

relacionais ao descritor “oportunidades educacionais”, isso quando numa abordagem do espaço urbano;

- d) distribuição, seleção e direcionamento de alunos à estabelecimentos escolares, a partir de uma relação espaço e política de educação.

Entre os trabalhos analisados, Monteiro e Gonzalez (2011) apresentam resultados da pesquisa sobre a segregação do poder público em educação frente à expansão territorial na cidade de São Paulo, com ênfase no fenômeno da periferização e o papel do Estado em oferecer meios para a manutenção mínima de sobrevivência do indivíduo.

Apesar de ser um estudo direcionado a uma realidade específica, que é a cidade de São Paulo, traz contribuições mais genéricas ao considerar que a educação se configura como uma das necessidades básicas de sobrevivência do indivíduo e, portanto, a forma como as políticas públicas atuam e determinam a segregação na cidade. O trabalho de Monteiro e Gonzalez (2011) não se detém a discutir a qualidade de ensino, mas aborda também a questão da universalização da educação básica através do estabelecimento de escolas em locais cada vez mais distantes.

Nessa perspectiva Rodrigues (2000) analisa a relação entre o prédio (estabelecimento dos seus espaços físicos) de uma escola de ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro e a universalização da educação para todas as crianças cariocas, às quais é prometida a cidadania e a qualificação para a autonomia da vida social urbana. No estudo está evidente a relação cidade e educação, na qual um problema real de política urbana de escolarização se evidencia, na medida em que o planejamento urbano da cidade se torna problemático em função de se construir em força de exclusão das crianças do espaço urbano. Isso nos instiga a entender essa relação entre o planejamento da cidade (tanto os oficiais quanto os não oficiais) e a relação que tem com a oferta, qualidade, seletividade e resultados da educação.

O lugar da educação no contexto do planejamento da cidade também foi tema da pesquisa de Veiga (1997) que analisou as aproximações conceituais e práticas presentes nos projetos urbanos e escolares através do estudo do processo de construção da cidade de Belo Horizonte. O estudo é focado no período de 1894 a 1897, porém traz contribuições para a análise cidade e educação nos dias atuais. Ele conclui que no cenário da urbe desenvolvem-se formas conflituosas de

representações de educação que são impressas nas práticas urbanas, com o propósito de produzir um cidadão moderno e civilizado.

No que diz respeito ao nosso objeto – a relação entre educação e segregação socioespacial, tais trabalhos contribuem ao apresentar como a produção do espaço urbano tem articulação com os sistemas de ensino em seus diversos aspectos de atuação. Nesse sentido, não é possível discutir que a educação reafirma ou ameniza problemas existentes na cidade, sem analisar que espaço é este e por quem ele é produzido.

Outro grupo de pesquisas (ALVES E SOARES, 2007b; MACHADO, 2011) sobre a relação cidade e educação, apresenta resultados sobre o efeito-escola frente às políticas para as cidades ou mesmo frente ao ordenamento que a cidade foi tomando ao longo do tempo. Tais pesquisas são importantes, pois possibilitam um entrecruzamento entre outras abordagens, tais como as características socioeconômicas, os espaços de vivência, o território, o desempenho dos alunos, as condições das escolas e a relação entre segregação e desigualdade social.

Estes estudos trazem importante contribuição metodológica a partir de pesquisas sobre o efeito das escolas, numa perspectiva da Sociologia da Educação, levantando a questão: seria a escola um espaço ou instituição capaz de corrigir ou ter um efeito sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos a partir do seu contexto social e econômico? O estudo contribui também com a questão da pesquisa quantitativa e qualitativa, a partir dos resultados apresentados com ambas as abordagens, o que se aproxima do que propomos em nossa pesquisa.

Especificamente os resultados da pesquisa de Alves e Soares (2007) mostraram que a análise do efeito das escolas, utilizando dados quantitativos mostra o impacto da escola no processo de aprendizagem dos alunos, já a análise dos dados qualitativos identifica fatores escolares e familiares que impactam os resultados dos alunos e contribuem para a estratificação escolar. Concluem sobre a importância da escolha de modelos de análise adequados para as pesquisas educacionais, mostrando a viabilidade do uso integrado de dados obtidos através de metodologias quantitativa e qualitativa, paradigmas usualmente tratados como se fossem opostos.

As questões referentes à oportunidade de acesso a um “bom” sistema de ensino são geradoras de diversos estudos que procuram apontar o que seria um ensino eficaz, o que leva dentro de um mesmo território a existência de escolas e

níveis de ensino com diferentes resultados educacionais, entre outros. Tais questões são abordadas no trabalho de Tavares Júnior (2011) numa perspectiva de análise sobre a educação e a perda de suas características de equidade, sem deixar de superar os mecanismos reprodutores da desigualdade.

Os diversos problemas socioeconômicos e o direcionamento dado pelas políticas públicas de educação somam-se para tornar efetivos os limites sociais das políticas de educação, na perspectiva da equidade, mobilidade e estratificação social. Nesse sentido, os apontamentos de Riane (2005) e Tavares Júnior (2011) se relacionam com o que já apresentamos sobre a segregação socioespacial. (NEGRI, 2008; MONTEIRO e GONZALEZ, 2011; CORRÊA, 2003; VILLAÇA, 2001; SOBARZO, 1999; LEFEBVRE, 1991), porém aqui temos uma relação direta com as políticas de educação, o que se aproxima em muito do nosso objeto – a relação entre educação e segregação socioespacial.

Nesse direcionamento algumas reflexões sobre a responsabilidade pública para com as políticas de educação são feitas por Farenzena (2011) e Muscará (2012), que discutem em seus trabalhos o papel do Estado para com a garantia dos direitos à educação e a democratização do ensino. Encontramos algumas noções ligadas à delimitação de políticas públicas (*policies*), desigualdades sociais e educacionais e princípios de justiça na educação, já que a igualdade de oportunidades é um dos objetivos fundamentais da política de educação em uma sociedade democrática e está relacionada com a liberdade dos indivíduos.

Bruel e Bartholo (2012) discutem a desigualdade de oportunidades educacionais a partir de um estudo realizado na rede pública municipal do Rio de Janeiro, com base na transição entre os segmentos do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em escolas de dois bairros vizinhos da zona norte da cidade, com grande diversificação entre os estabelecimentos no que diz respeito aos resultados e ao nível socioeconômico da população atendida. Identificaram fatores que condicionam a chance de acesso a escolas que obtiveram bons resultados em avaliações nacionais. Os resultados da pesquisa indicam que a transferência de alunos não é aleatória e cria um cenário de homogeneização das escolas investigadas.

Neste direcionamento, Lasta (2010) realizou uma análise sobre o sistema de georreferenciamento de matrículas para alunos do ensino básico do Estado do Paraná pela Secretaria Estadual de Educação, no qual investigou a relação do

monitoramento das matrículas com o espaço geográfico da escola e da cidade, assim como Bruel (2014) que analisou uma política de distribuição de vagas no município do Rio de Janeiro, cujo dispositivo para distribuição de vagas é aleatória para a primeira matrícula e transferências, em convivência com os formatos tradicionais de acesso a vagas escolares, evidenciando, entre outros, a diferença na escolha da escola pela família, a partir do grau de escolaridade, assim como a aceitação do aluno pela escola, a partir do perfil apresentado.

Isso implica considerarmos, no contexto das oportunidades ou desigualdades educacionais, o papel das políticas de zoneamento ou georreferenciamento escolar, que criam um direcionamento entre clientela, escola e localização da moradia. Dessa forma retornamos a questão da reafirmação da segregação socioespacial por meio da educação, objeto de nossa pesquisa, que se dá em diferentes escalas geográficas.

A título de demonstração temos a pesquisa de Ribeiro e Koslinski (2009) em que exploram a hipótese do impacto da metropolização da questão social no Brasil sobre a reprodução de desigualdades de oportunidades educacionais. Para os autores, a tendência de metropolização da questão social é pensada a partir da combinação entre a fragilização dos laços com o mercado de trabalho e do universo da família e da comunidade como esferas da reprodução e proteção não-mercantil, combinados a processos de segmentação e segregação urbana, tendências observadas de maneira acentuada nos grandes aglomerados urbanos. A partir dos resultados da pesquisa os autores propõem possíveis explicações para os padrões encontrados e pretendem contribuir para o avanço de estudos de um "efeito metrópole" sobre oportunidades educacionais.

Esses resultados e propostas de outros estudos sobre o efeito que as metrópoles têm sobre oportunidades educacionais, nos instiga também a analisarmos como esses processos que envolvem as cidades e a educação se dão em espaços citadinos, como as cidades pequenas e cidades médias. Seria possível pensar num mesmo comportamento em espaços urbanos territorialmente diferenciados? Sobre novas investigações são necessárias e acreditamos que nossa pesquisa pode estar contribuindo neste sentido.

Temas relacionados a mecanismos de acesso à escola são encontrados em Costa (2010) que pesquisou sobre famílias e acesso diferenciado a escolas públicas que desfrutam de reputações contrapostas. A pesquisa buscou conhecer

mecanismos pelos quais a reputação das escolas se constrói e mantém, com base na percepção de que essa reputação é relevante na distribuição de oportunidades escolares e se associa intimamente a fatores de estratificação social.

Identificamos nos resultados da pesquisa a existência de hierarquias que são destacadas em um ambiente que é tradicionalmente pensado como homogêneo: as escolas das redes públicas. Tal direcionamento corrobora com o que Silva (1980) apresenta sobre a democratização das oportunidades educacionais, numa pesquisa realizada durante sete anos, cujo foco estava no problema do fracasso na aprendizagem, da repetência e consequente evasão de enormes contingentes de alunos nos primeiros anos de escolaridade, alunos estes pertencentes em sua quase totalidade às camadas pobres da população.

O que temos em Costa (2010) e Silva (1980), apesar da distância temporal entre as pesquisas, é a culminância de uma mesma questão: a distribuição de oportunidades educacionais e sua relação com as condições sociais e econômicas dos alunos, promovendo uma segregação socioespacial, já aqui mencionado por Negri (2008), Monteiro e Gonzalez (2011) e outros.

Questões relacionadas à segregação residencial, capital social e seus efeitos sobre a escolarização, são encontradas em Soares (2009), Christovão (2009), Cid (2009) e Guadanhim (2011), na qual as características dos locais de moradia e condições socioeconômicas dos alunos (contexto externo à escola) são relacionados ao contexto da escola e seus resultados. Tais contextos podem influenciar na escolha ou direcionamento que as famílias têm sobre as escolas a serem frequentadas pelos filhos.

Ainda relacionado ao nosso objeto – a relação entre educação e segregação socioespacial destacamos os trabalhos de Kaztman e Ribeiro (2008) e Ribeiro e Kolinski (2010). O primeiro aborda sobre o tema da segregação urbana para explicação da reprodução de desigualdades sociais. Aborda para além do foco sobre origem socioeconômica dos alunos e sobre o “efeito-escola”, a dimensão territorial, ou o “efeito do bairro” e o “efeito-vizinhança”, como capazes de influenciar a distribuição de oportunidades educacionais. O segundo trabalho apresenta os resultados de pesquisas sobre os efeitos dos processos de divisão social da cidade (segmentação territorial e segregação residencial) nas chances de escolarização de crianças e jovens do sistema público de ensino fundamental.

Todos os trabalhos aqui referendados apresentaram questões importantes para nossa pesquisa. A partir do levantamento bibliográfico realizado percebemos que a temática é propositiva e abre um leque de possibilidades de análises. Nesse sentido, nos valem dos estudos já realizados para auxiliar nossa pesquisa.

Com o que apresentamos nos Capítulos I e II foi possível alguns delineamentos da nossa tese. Partimos do pressuposto que a democratização da educação, em seu sentido mais amplo, esbarra nas contradições inerentes ao Estado, por meio de políticas que podem conduzir e reafirmar a segregação socioespacial. A partir disto, temos como pergunta de tese: a política de zoneamento escolar em Rio Branco/AC, com seu mecanismo de distribuição de vagas, reafirma a segregação socioespacial?

A partir deste pressuposto, apresentamos a seguir as hipóteses para nossa pesquisa: As origens socioeconômicas dos alunos têm impacto sobre seu contexto educacional, não apenas por seu capital (cultural, econômico e social), mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas; Mecanismos específicos que direcionam a escola a ser frequentada pelos alunos, podem contribuir para uma desigual democratização das oportunidades educacionais, contribuindo assim para a segregação socioespacial; Escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, cujos alunos possuem melhores condições socioeconômicas, tendem a ter melhores desempenhos educacionais em avaliações externas.

Nesse sentido, no que compõe o embasamento teórico de nossa pesquisa e as categorias de análise aqui apresentadas, os capítulos seguintes serão apresentados na perspectiva de defender a tese aqui proposta, qual seja: que o zoneamento escolar em Rio Branco/AC ao mesmo tempo em que democratiza o acesso à matrícula escolar, também reafirma as desigualdades, contribuindo assim para segregação socioespacial.

CAPÍTULO III

RIO BRANCO: RELAÇÃO ENTRE A CIDADE E A EDUCAÇÃO

Este capítulo trata da cidade de Rio Branco e de como esta se organiza a partir das regionais urbanas, uma regionalização delineada para fins da gestão administrativa da prefeitura local, que considera as características sociais e econômicas dos moradores dos bairros. Em seguida, tratamos do sistema de ensino em Rio Branco, levando em consideração o contexto político local. Tais abordagens contextualizam a política de zoneamento escolar, implantada a partir do ano 2000 pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE-AC).

A ênfase é dada na política de zoneamento escolar, no sentido de caracterizar a política a partir de sua lógica de implantação e do seu papel no processo de democratização do ensino no que tange ao acesso à escola, bem como na análise da relação entre o contexto social e econômico da cidade e o desempenho educacional que os zoneamentos escolares apresentam. Essas análises possibilitam avaliar a política enquanto um facilitador do acesso à escola, e, ao mesmo tempo, um limitador quanto ao acesso a escolas de melhor qualidade.

1 A cidade de Rio Branco – Acre

O estado do Acre¹⁴ tem como capital a cidade de Rio Branco e está situado no sudoeste da Região Norte do país, tendo como limites os Estados do Amazonas (norte) e de Rondônia (leste) e os países, Bolívia (sudeste) e o Peru (sul e oeste). Possui população de 733.559 habitantes, sendo que destes, 336.038 estão domiciliados na capital do Estado, segundo dados do último Censo do IBGE, do ano de 2010. A população acreana vive, em sua maioria, nas cidades, onde o destaque é para o município de Rio Branco, que possui 91,82% da população urbana, representando mais de 60% da população urbana de todo o estado (TABELA 1).

¹⁴ O Acre é composto por vinte dois municípios que se distribuem pelas duas mesorregiões geográficas: **Vale do Acre:** Acrelândia, Porto Acre, Senador Guiomard, Rio Branco, Bujari, Plácido de Castro, Capixaba, Xapuri, Etipaciolândia, Brasileia, Assis Brasil, Sena Madureira, Manoel Urbano e Santa Rosa do Purus; **Vale do Juruá:** Cruzeiro do Sul, Feijó, Tarauacá, Jordão, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo.

A partir dos dados da TABELA 1, ao relacionarmos a taxa de urbanização de Rio Branco, com o Acre, Região Norte e Brasil, o município se destaca pelo maior porcentagem de população vivendo nas cidades. Em seguida temos a taxa de urbanização do Brasil, Região Norte e Acre.

TABELA 1 - POPULAÇÃO URBANA E RURAL: ACRE, RIO BRANCO, REGIÃO NORTE E BRASIL, 2010

	Total	Urbana	Rural	Urbanização %
Acre	733.559	532.279	201.280	72,56
Rio Branco	336.038	308.545	27.493	91,82
Região Norte	15.865.454	11.666.509	4.199.945	73,533
Brasil	190.732.694	160.879.708	29.852.986	84,36

FONTE: Organizado de ACRE EM NUMEROS (2013) e IBGE (2015).

A substituição, no estado do Acre, da atividade extrativista por outras bases produtivas a partir da década de 1970, trouxe modificações socioeconômicas que alteraram a dinâmica populacional. A migração para o estado de grupos atraídos pela abertura de novas fronteiras possibilitou mudanças econômicas, culturais, sociais e políticas principalmente na capital, Rio Branco.

Almeida Neto (2004) aponta a primeira metade da década de 1940 como sendo aquela em que houve um considerável acréscimo populacional em Rio Branco, “ocasionado pela avalanche de seringueiros que para cá vieram, abandonados que foram antes mesmo de findar a vigência dos Acordos de Washington” (p.75). A partir do enfraquecimento desta atividade e a ação dos governos estadual e federal, com o objetivo de implantar novas atividades produtivas no Acre, os núcleos urbanos passam a ser espaços procurados por aqueles que não mais conseguem sobreviver nas áreas rurais¹⁵.

A década de 1970 é marcada pela intensificação da migração campo-cidade que ocorreu em todo o estado. Rio Branco, por ser o núcleo urbano mais consolidado do estado, passa a receber grande quantidade de pessoas das áreas rurais de todos os municípios acreanos. Segundo Moraes (2000), a população que migrou do campo para a cidade era de baixa renda e se concentrou na periferia da cidade e era subempregada ou desempregada. Além desta, também migraram pessoas de outros estados para trabalhar nas novas atividades como bancos,

¹⁵ O Estado passa a financiar a vinda de investidores interessados em implantar novas atividades econômicas para toda a Amazônia, especificamente para o Acre veem agricultores e pecuaristas, que passam a se apropriar das terras dos ex-seringueiros, já que a atividade extrativa estava enfraquecida e a maioria desses trabalhadores não tinha como comprovar a posse de suas terras.

universidade, comércio, entre outros. Este segundo grupo aqueceu o mercado imobiliário na cidade.

O problema habitacional de Rio Branco, já existente, agrava-se com a chegada dos migrantes na década de 1970, o que levou o governo a construir, a partir da política habitacional do Sistema Financeiro de Habitação – SFH, conjuntos habitacionais, por meio da Companhia de Habitação do Estado do Acre – COHAB/ACRE, para a população de baixa renda. No entanto, esta população não teve acesso às moradias construídas, já que o critério salarial/financeiro os impedia de participar das inscrições para seleção. “O acesso aos conjuntos habitacionais ditos populares em Rio Branco foi intermediado não só por uma ação de ordem legal, mas (e/ou) também política, ou popular ‘jeitinho brasileiro’”. (ALMEIDA NETO, 2004, p. 99).

Nesse contexto temos um grupo que ocupa as áreas periféricas da cidade, dando origem aos bairros de ocupação ou “bairros de invasão”. Em geral são áreas sem uso e desprovidas de infraestrutura. Já num segundo grupo de migrantes, com poder aquisitivo maior, a demanda por habitação é orientada pela construção dos conjuntos de casas mais elaboradas, em áreas da cidade antes vazias ou já ocupadas pela população de baixa renda, que passou a ser desalojada e cada vez mais afastada das áreas mais valorizadas. (MORAIS, 2000).

No que pese a área central ser a mais valorizada e, portanto, ocupada pelas pessoas com mais posses, nela existem localidades impróprias para moradia, às margens do Rio Acre. São essas que, ao longo dos anos, também são ocupadas por populações mais carentes, no geral oriundas de áreas rurais de todo o estado acreano.

Assim, a cidade vai se definindo já caracterizando uma segmentação dos espaços a partir da localização de moradia. Na área central e entorno estão localizadas as moradias da classe média, com exceção das localidades ao longo da margem do Rio Acre, enquanto as áreas mais afastadas do centro (áreas sem uso) ou mesmo próximas, porém às margens do rio, vão sendo ocupadas pela população mais pobre.

Segundo Moraes (2000), bairros como Bahia, Triângulo Novo, Palheiral, Cidade Nova, Santa Terezinha, Taquari, Vitória, Eldorado, Chico Mendes e Mocinha Magalhães foram habitados pela população de baixa renda, a partir da ação dos posseiros urbanos. As famílias, pressionadas por fatores como baixa renda,

exclusão social e territorial do campo, não tiveram alternativa senão a de ocupar os terrenos baldios de particulares ou do Estado. Estas áreas ocupadas eram desprovidas das mínimas condições de habitabilidade.

A cidade de Rio Branco é considerada uma cidade média, por desempenhar papel de intermediação entre cidades menores, do próprio estado, assim como de estados (Amazonas e Rondônia) e países (Bolívia e Peru) vizinhos e cidades maiores, como as metrópoles regionais e nacionais. Além dessa característica relacionada às funções urbanas, Corrêa (2007) ainda acrescenta outras que particularizam uma cidade média: o tamanho demográfico, as funções urbanas e a organização de seu espaço intra-urbano¹⁶.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013), o IDHM¹⁷ (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de Rio Branco tem crescido ao longo dos anos. Em 1991 era de 0,485, em 2000 passa para 0,591 e em 2010 chega a atingir 0,727. O IDHM de Rio Branco, referência ano 2010, é considerado pelo PNUD alto¹⁸, superando o índice do Estado, que neste ano foi de 0,663, estando na faixa média de desenvolvimento humano. Em relação a Região Norte e Brasil, temos Rio Branco com o mesmo IDHM nacional e maior que o da região, que está na faixa média (TABELAS 2 e 3).

TABELA 2 – RANKING DO IDHM DO ACRE E RIO BRANCO: 1991, 2000 E 2010

Ano	Ranking		IDHM		IDHM Renda		IDHM Longevidade		IDHM Educação	
	AC	RB	AC	RB	AC	RB	AC	RB	AC	RB
2010	21º	1107º	0,663	0,727	0,671	0,729	0,777	0,798	0,559	0,661
2000	21º	1735º	0,517	0,591	0,612	0,673	0,694	0,724	0,325	0,423
1991	21º	1011º	0,402	0,485	0,574	0,643	0,645	0,684	0,179	0,250

FONTE: Adaptado do PNUD (2013).

TABELA 3 – RANKING DO IDHM DO BRASIL E REGIÃO NORTE: 1991, 2000 E 2010

BRASIL E REGIÃO NORTE								
Ano	IDHM		IDHM Renda		IDHM Longevidade		IDHM Educação	
	BR	Região Norte	BR	Região Norte	BR	Região Norte	BR	Região Norte
2010	0,727	0,684	0,739	0,683	0,816	0,798	0,637	0,586
2000	0,612	0,541	0,692	0,624	0,727	0,702	0,456	0,363
1991	0,493	0,422	0,647	0,592	0,662	0,636	0,279	0,200

FONTE: Adaptado do PNUD (2013).

¹⁶ Refere-se aos espaços que estão no interior do perímetro urbano.

¹⁷ O IDHM no Brasil segue a mesma metodologia do IDH Global, em que são consideradas para fins de cálculo e definição do índice as seguintes dimensões: longevidade, educação e renda.

¹⁸ O IDHM varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento humano do município. Assim temos: *Muito baixo*: de 0 a 0,499; *Baixo*: 0,500 a 0,599; *Médio*: 0,600 a 0,699; *Alto*: 0,700 a 0,799; *Muito alto*: 0,800 a 1. (PNUD, 2013).

No que diz respeito aos índices referentes à renda, longevidade e educação, todos são crescentes ao longo do período, tanto no estado como na capital, o que corrobora, de certo modo, as mudanças políticas, econômicas e sociais a nível local. Mais especificamente o índice de educação de Rio Branco apresenta considerável aumento, registrando, conforme os dados de 2010, 0,661, considerado um índice médio, maior que o IDHM Educação do estado, da Região Norte e do Brasil (TABELAS 2 e 3).

Observa-se que, tanto no estado quanto em Rio Branco, houve uma considerável queda nas taxas de analfabetismo a partir do início da década de 1990. Mesmo considerando que políticas estaduais mais efetivas no campo educacional são implementadas a partir do final desta década, algumas ações, principalmente de cunho nacional, já contribuíam para essa redução do analfabetismo. No ano de 1991, o Acre registrava uma taxa de 34,3% de analfabetismo e Rio Branco de 21,7%, que diminuem no ano 2000 para 23,7% e 12,9%, respectivamente. Os dados de 2010 confirmam essa queda, apontando taxas de 16,6% para o Acre e 8,9% para sua capital. Todos os dados fazem referência aos maiores de 15 anos. (ACRE, 2013).

Com relação à economia estadual, temos os seguintes setores em atividade: agropecuária, indústria, serviços e administração pública. Conforme o Acre em Números (2013), tendo como referência o ano de 2010, Rio Branco é o único dos municípios acreanos onde o destaque quanto à participação dos setores econômicos está nos serviços, correspondendo a 47,2%. Dentro do setor de serviços, comércio, transportes, atividades imobiliárias e intermediação financeira são algumas das atividades que mais contribuem para a economia local. Em seguida, temos o setor de administração pública, com 30,6% de participação na economia da capital, 19,4% da indústria e, apenas 2,8% da agropecuária.

A economia de Rio Branco destoa dos demais municípios acreanos quando comparamos os dados acima como os dados gerais do estado. Nos demais municípios o setor econômico mais representativo é a administração pública, em segundo a agropecuária. A indústria, apesar de despontar em Rio Branco, ainda é um tanto inexpressiva nos demais municípios acreanos.

Nos últimos anos o município de Rio Branco foi dividido em regionais (QUADRO 1). Atualmente organiza-se em 15 regionais, sendo 10 urbanas e 5 rurais, que foram criadas, segundo a Prefeitura Municipal de Rio Branco, pela necessidade

da gestão do município em virtude do tamanho demográfico e do número da população. As regionais urbanas foram definidas com base nos fatores sociais e econômicos dos bairros e conjuntos habitacionais da cidade. (RIO BRANCO, 2014).

QUADRO 1 - REGIONAIS URBANAS DE RIO BRANCO, 2014

Regional	Composição territorial (bairros)
06 de Agosto	06 de Agosto, Alzira Cruz, Areal, Canaã, Cidade Nova, COMARA, Amapá, Quinze, Taquari, Triângulo Velho, Triângulo Novo e Vila do DNER (Departamento Nacional de Estrada e Rodagem).
Cadeia Velha	Aviário, Baixa da Colina, Baixa da Habitasa, Base, Bosque, Cadeia Velha, Capoeira, Casa Nova, Centro, Cerâmica, Dom Giocondo, Guiomard Santos, Habitasa, IPASE, Jardim América, Jardim São Francisco, José Augusto, Papouco, PROCON, São José e Solar.
Vila Acre	Loteamento e Residencial Bom Jesus, Loteamento Saad, Loteamento Santa Helena, M. Mendonça Lima, Residencial Vilacre, Santa Maria, Vila Acre, Vila Benfica e Vila da Amizade.
Floresta	7º BEC, Abraão Alab, Araçá, Bela Vista, Castelo Branco, Esperança, Floresta Sul, Habitar Brasil, Ivete Vargas, Jardim Nazle, Mascarenhas de Moraes, Nova Esperança, Novo Horizonte e Vila Betel II.
João Eduardo	Aeroporto Velho, Airton Sena, Bahia Nova, Bahia Velha, Boa União, Boa Vista, Dom Giocondo, João Eduardo, João Eduardo II, João Paulo, Palheiral, Pista, Plácido de Castro, Preventório, Sobral e Volta Seca.
Calafate	Calafate, Chácara do Ipê, Doca Furtado, Ilson Ribeiro, Ipanema, Jardim de Alah, Jardim Europa, Jardim Universitário, Laélia Alcântara, Pedro Roseno, Portal da Amazônia, Valdemar Maciel e Village Tiradentes.
São Francisco	Chico Mendes, Eldorado, Jaguar, Ouricuri, Panorama, Placas, São Francisco e Vitória.
Tancredo Neves	Adalberto Sena, Alto Alegre, Apolônio Sales, Defesa Civil, Irineu Serra, Jorge Lavocat, Montanhês, Parque dos Sabiás, Raimundo Melo, Tancredo Neves, Vila Nova, Wanderley Dantas e Xavier Maia.
Belo Jardim	Albert Sampaio, Belo Jardim I, Belo Jardim II, Corrente, Dom Moacyr, Jacarandá, Liberdade, Loteamento Herculanio, Loteamento Santo Afonso, Recanto Buriti, Residencial Rosa Linda III, Santa Cecília e Santa Inês.
Estação Experimental	Bairro da Paz, Boa Esperança, Conquista, Distrito Industrial, Vila dos Engenheiros, Estação Experimental, Geraldo Fleming, Horto Florestal, Iolanda, Isaura Parente, Jardim Brasil, Manoel Julião, Jardim Primavera, Joafrá, Mariana, Mocinha Magalhães, Nova Estação, Paulo César de Oliveira, Petrópolis, Rui Lino, Santa Quitéria e Tucumã.

FONTE: Adaptado do DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (2014).

A análise sobre as regionais urbanas de Rio Branco justifica-se em nosso trabalho por algumas razões. Primeiro, por ser o formato de organização mais veiculado e utilizado oficialmente sobre a cidade no que tange aos seus aspectos sociais e econômicos. Não existem nos órgãos públicos levantamentos sobre estes perfis por bairro, o pouco existente é por regional. Deste modo, no que pese a necessidade de entendermos e relacionarmos tais contextos com a política de zoneamento escolar da SEE/AC, acreditamos ser este o melhor delineamento, tendo em vista as limitações de dados e informações. Em segundo, por ter sido na

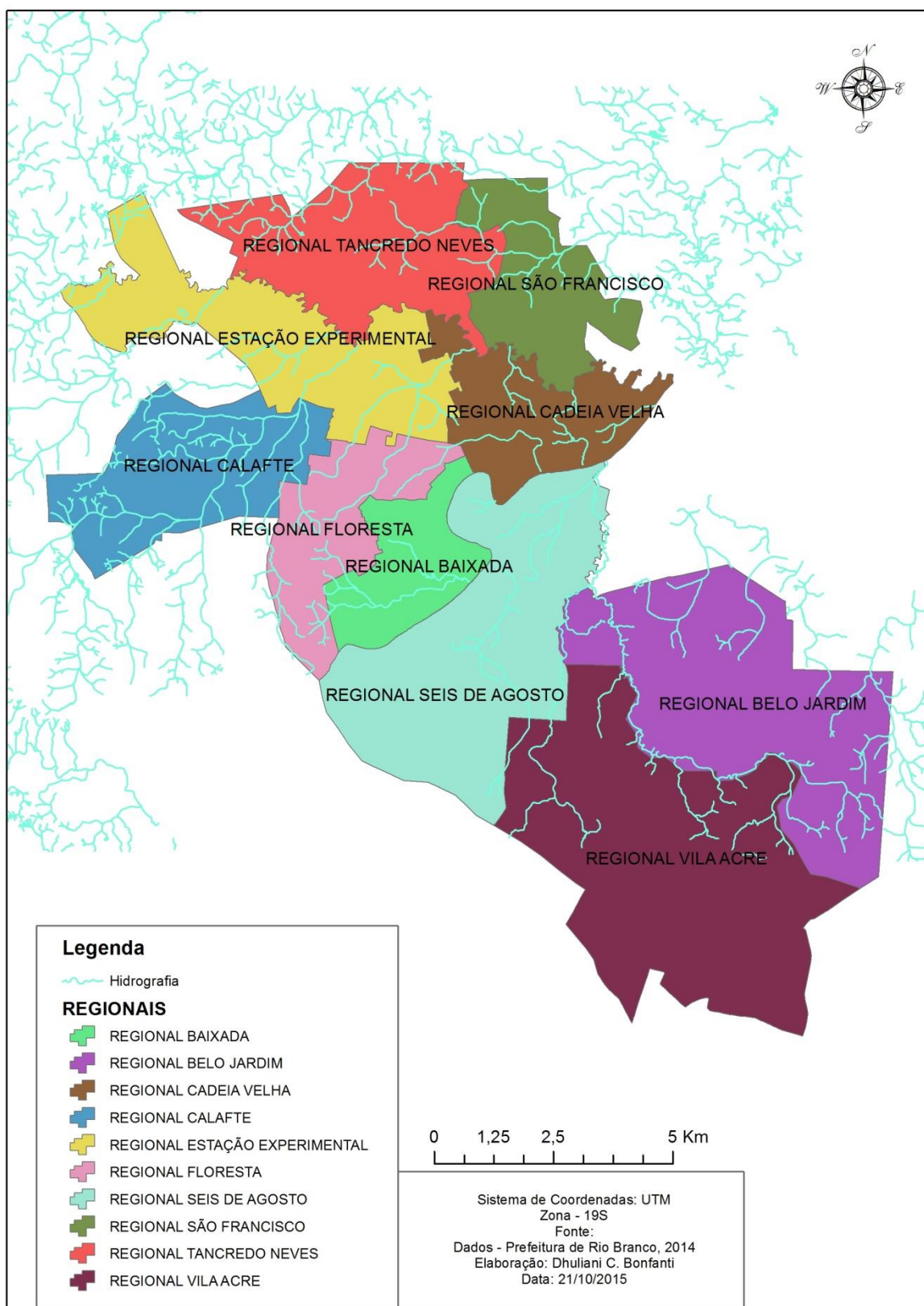
regionalização da cidade que se baseou a primeira regionalização escolar de Rio Branco no ano 2000 e, por ambas considerarem os limites dos bairros para sua regionalização. Em terceiro, por encontrarmos em alguns textos e falas, principalmente relacionados à educação ou ensino local, certa confusão entre regionais urbanas e regionalização do zoneamento escolar em Rio Branco, neste sentido, acreditamos poder aqui colocar cada regionalização em seu lugar, em especial o zoneamento escolar¹⁹.

A cidade de Rio Branco que é cortada pelo Rio Acre, além da regionalização em regionais urbanas, tradicionalmente é dividida em 1º Distrito e 2º Distrito, tendo como referência o rio. No 1º Distrito estão os bairros localizados ao lado esquerdo do rio e no 2º Distrito temos os localizados ao lado direito. Foi neste último que a cidade teve origem, porém, com a expansão urbana ao longo das décadas, a cidade acabou por ter no 1º Distrito uma maior dinâmica e atenção do poder público, estando nele localizadas a maior parte da população e as principais ofertas de serviços, tanto públicas quanto privadas.

Das dez regionais urbanas, sete estão localizadas no 1º Distrito e três no 2º Distrito, conforme MAPA 1.

¹⁹ A partir do primeiro semestre de 2015 a SEE passa a utilizar como regionalização para o zoneamento escolar a mesma configuração da Prefeitura Municipal de Rio Branco. Desse modo, a partir deste período o zoneamento escolar passa a ser formado por 15 regionais, sendo 10 urbanas e 5 rurais. A análise do nosso trabalho recai sobre um período anterior a essa configuração.

MAPA 1 – REGIONAIS URBANAS DE RIO BRANCO, 2015



A seguir apresentamos algumas das principais características das regionais administrativas urbanas de Rio Branco, com base em dados do Departamento de Planejamento Estratégico, da Prefeitura Municipal de Rio Branco (PMRB, 2014).

Regional 06 de Agosto

Esta regional está localizada no Segundo Distrito de Rio Branco, possui população de aproximadamente 29.086 moradores. A faixa de renda varia entre 1,6 a 6 salários mínimos, sendo que a maior faixa está concentrada no bairro Quinze e a menor no bairro Taquari. Concentra uma grande vulnerabilidade ambiental devido as cheias dos rios, causando perdas materiais para famílias que residem nas áreas de risco, neste sentido destacam-se os bairro Taquari e 06 de Agosto. Os serviços públicos existentes correspondem a: 15 escolas públicas; 03 creches; 09 Unidades de Saúde da Família; 04 Centros de Saúde; 02 de Assistência Social (CRAS e Casa Rosa Mulher); 02 de Segurança; 09 de lazer; 04 culturais. Em alguns bairros, a taxa de violência tem variação entre média e alta. Em alguns casos, pelo menos 30 pessoas por 100 habitantes já sofreram algum tipo de violência. No bairro Quinze um Banco Comunitário está em fase de implantação. Este empreendimento constitui um tipo de experiência, inclusa no Programa Economia Solidária da Prefeitura Municipal de Rio Branco. Há dois mercados públicos nesta Regional: o Mercado do Quinze e o Mercado da 06 de Agosto.

Regional Vila Acre

Regional também pertencente ao Segundo Distrito de Rio Branco, possui aproximadamente 11.682 habitantes. A faixa de renda desta Regional varia entre 0 e 4,5 salários mínimos. Observa-se o pior desempenho na Vila Benfica com renda entre 0 e 1,5 salários. Nesta Regional há forte incidência de atividade comercial, seguida pelos serviços. O melhor desempenho de indústria está localizado no bairro Santa Maria. O quantitativo de serviços públicos existentes nesta Regional corresponde a: 04 escolas públicas, 15 locais de cultos, 01 Parque Municipal (Parque Chico Mendes), 01 praça, 01 quadra de areia, 01 Parque de Exposições, Associações e Clubes, SEST/ SENAT (Serviço Social do Transporte / Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), 01 Unidade de Saúde, 01 Centro de Zoonoses.

Regional do Belo Jardim

Terceira regional localizada no Segundo Distrito possui aproximadamente 15.841 moradores. A Regional do Belo Jardim apresenta um dos piores

desempenhos de renda e grande necessidade de geração de emprego e renda. A maior parte dos bairros oscila entre 0 a 3 salários mínimos, com destaque para Dom Moacyr com o pior desempenho e Loteamento Santo Afonso, com o melhor. A atividade comercial se sobressai sobre as demais, seguida pelos serviços e indústria na sequência. O bairro que melhor apresentou indicador de renda *per capita* familiar foi o Corrente. Por deter um número pequeno de famílias concentrou bom índice de renda. Nesta Regional está localizado o Parque Industrial de Rio Branco. O serviço de coleta de lixo é feito de forma intercalada em todos os bairros da Regional Belo Jardim, isto é, um dia sim e outro não. Exceção feita a ramais.

Regional Cadeia Velha

A população total corresponde a aproximadamente 56.624 moradores. A faixa de renda varia entre 1,6 e 6 salários mínimos. É uma das Regionais que concentra o maior número de famílias de classe média alta. Os principais crimes desta Regional são os furtos e roubos e ocorrem com maior frequência no Centro da cidade devido à forte incidência de comércio e serviços e também, pelo fato de para o centro convergir todos os demais bairros, tendo como principal facilitador o terminal urbano. É a Regional que concentra a maior parte dos equipamentos públicos e de empreendimentos comerciais. Os serviços públicos existentes nesta Regional são os seguintes: 14 escolas, 02 creches, 05 Unidades de Saúde da Família, 04 de Assistência Social, 05 de cultura, 04 feiras e mercados e 29 espaços de lazer e esporte. Os principais problemas ambientais dizem respeito à esgoto a céu aberto em alguns pontos, poluição hídrica, lixo doméstico e erosão.

Regional Floresta

Nesta Regional residem aproximadamente 32.697 pessoas. A faixa de renda varia entre 1,6 e mais de 6 salários mínimos. Os bairros que apresentaram o maior desempenho foram Abraão Alab, Conjunto Bela Vista e Conjunto Castelo Branco. Em contrapartida, Doca Furtado, Habitar Brasil e Floresta Sul apresentaram os piores resultados. A comunidade destacou, em 2010, o furto, o roubo e a venda de drogas como principais problemas de crimes. Constam como equipamentos públicos: 10 escolas, 02 USF, 01 Escritório da Regional pertencente à Prefeitura Municipal de Rio Branco, Secretaria Municipal de Urbanismo, prédio da Secretaria Municipal de Saúde, 13 voltados para o esporte e o lazer (sendo que algumas praças estão completamente abandonadas).

Regional João Eduardo

Esta regional é também conhecida por Baixada do Sol, denominação dada recentemente em substituição a Baixada da Sobral, que acabava por enfatizar apenas um dos bairros da regional, o Sobral. Nesta Regional residem aproximadamente 75 mil habitantes. A faixa de renda desta Regional varia entre 1,5 a 4,5 salários mínimos. Os bairros que apresentam pior desempenho são Airton Sena, João Paulo II e Preventório. O quadro de ocorrências e criminalidade tem destaque para o bairro Aeroporto Velho com taxa de 36,85% para 100 habitantes. Consta o roubo como a principal ocorrência. Os equipamentos estão assim distribuídos: 22 escolas (entre ensinos fundamental e médio), 05 creches, 07 praças destinadas à prática de lazer e 07 Unidades de Saúde da Família, incluindo uma Unidade de Pronto Atendimento.

Regional Calafate

Aproximadamente 12.627 pessoas habitam esta Regional. A faixa de renda varia entre 1,6 a 6,1 a mais salários mínimos. Dentre os bairros com maior faixa de renda encontram-se a Chácara Ipê e o Conjunto Village Tiradentes, com destaque para o primeiro que é um condomínio fechado. Em 2010 foram registradas 1.015 ocorrências de criminalidade no Portal da Amazônia, correspondendo a 28,84% em taxa por 100 habitantes. Este bairro apresentou um crescimento de 32% no 1º semestre de 2010, se comparado ao mesmo período do ano anterior. Os equipamentos públicos existentes são os seguintes: 06 escolas, 03 creches, 01 de Assistência Social, 03 Unidades de Saúde da Família, 01 Centro de Saúde, 02 de segurança.

Regional São Francisco

Moram nesta Regional aproximadamente 26.615 pessoas. Esta Regional também apresenta oscilações quanto à faixa de renda (1,6 - 6,0). Neste sentido, bairros como Vitória e Chico Mendes apresentaram o pior desempenho, enquanto outros como Conjunto Ouricuri e Residencial Eldorado, a melhor taxa. Os serviços públicos existentes consistem em: 08 escolas, 02 Unidades de Saúde da Família, 01 Centro de Saúde, 01 Unidade de Referência de Atenção Primária, 10 de lazer e esporte, 01 feira, 05 de Assistência Social e 03 empreendimentos solidários.

Regional Tancredo Neves

Nesta Regional moram aproximadamente 32.523 pessoas. A faixa de renda varia entre 1,6 e 6,0 salários mínimos. Com exceção do Loteamento Jaguar e Conjunto Xavier Maia, todos os demais bairros apresentam desempenho ruim no

que diz respeito à renda *per capita*. As piores taxas são dos bairros Defesa Civil e Montanhês. O bairro Tancredo Neves tem índice alto no que se refere a ocorrências de roubo, consumo de drogas e embriaguez. Contam como equipamentos públicos: 08 escolas, 03 creches, 03 USF (Unidades de Saúde da Família), 01 URAP (Unidades de Referências à Atenção Primária), 17 de esporte e lazer e 03 de Assistência Social. Há lugares com problemas ambientais, especialmente com concentração de lixo doméstico e áreas de risco (inundáveis). Nela está concentrada a maior parte dos centros religiosos de Rio Branco que fazem o uso da *ayahuasca*; ocorre regularmente o projeto Cinema nos Bairros e existem dois memoriais abertos à visitação: Irineu Serra e Leôncio Gomes. Nesta Regional localiza-se a APA (Área de Proteção Ambiental) Irineu Serra.

Regional Estação Experimental

Moram nesta Regional aproximadamente 69.558 pessoas. A faixa de renda varia entre 1,6 e 6,0 salários mínimos. Os melhores desempenhos estão localizados no Loteamento dos Engenheiros, Residencial Petrópolis, Conjunto Mariana e Conjunto Paulo César Oliveira. Entretanto, bairros como o da Paz tem baixo desempenho. As principais ameaças referentes à área de segurança dizem respeito a furto em residências, usuários de entorpecentes, roubos e presença de menores de rua. Constam como equipamentos públicos: 11 escolas, 02 creches, 04 USF, 02 Centros de Saúde, 01 UPA, 01 CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), 26 espaços de lazer, 05 mercados e feiras, 02 espaços de cultura, 08 espaços de Assistência Social, UFAC e três outros equipamentos municipais (incluindo a COMTES - Coordenadoria Municipal do Trabalho e Economia Solidária e Escritório da Prefeitura Municipal de Rio Branco). Há problemas ambientais referentes a pragas, poluição hídrica, lixo, áreas alagadiças e poluição de empreendimentos localizados em áreas industriais (especialmente marcenarias).

As informações acima apresentam algumas características das regionais urbanas de Rio Branco, principalmente no que se refere aos seus contextos sociais e econômicos. É possível identificar que as Regionais Vila Acre e Belo Jardim, localizadas no 2º Distrito e a Regional João Eduardo destacam-se pela variação de renda entre 0 e 4,5 salários. Há nestas regionais uma concentração de bairros de ocupação espontânea (conhecidos localmente como “bairros de invasão”), cujas populações em geral são de baixa renda e se apropriam de áreas pouco valorizadas, para construção de suas moradias. Em geral, são áreas que recebem

pouca atenção do poder público, principalmente quanto à infraestrutura. Outro destaque é que contemplam bairros localizados às margens do Rio Acre, de alta vulnerabilidade social, cujas famílias são quase que anualmente atingidas pelo transbordamento das águas fluviais, comprometendo não apenas as condições materiais e econômicas, mas também de saúde.

Os bairros com moradores de baixa renda, com pouca infraestrutura (ruas pavimentadas, rede de esgoto, entre outros) e alta vulnerabilidade social estão presentes em todas as regionais, porém, é inegável que algumas se diferenciam pela presença de bairros com moradores que têm melhores condições de renda, cujos espaços de moradia se diferem pela estrutura física e pelas benfeitorias do poder público. Entre eles destacam-se bairros como Bosque, Parque dos Engenheiros, Vila Mariana, Ipê, Village, Abraão Alab, Conjunto Bela Vista, Conjunto Castelo Branco, Loteamento dos Engenheiros, Residencial Petrópolis, Conjunto Mariana, Conjunto Paulo César, Xavier Maia, Chácara Ipê e o Conjunto Village.

Em nossa discussão sobre a política de zoneamento escolar, veremos que muitas destas características das regionais urbanas serão retomadas a fim de entendermos melhor a relação entre a cidade e os desempenhos educacionais no contexto do zoneamento escolar. Com isso, No que pese as hipóteses já levantadas no capítulo anterior, ao apresentamos a caracterização sobre a cidade de Rio Branco, evidenciamos que o fazer parte de uma determinada área da cidade possibilita o maior ou menor acesso aos instrumentos públicos e demais serviços oferecidos na cidade. Nesse sentido reafirmamos como pressuposto que a democratização da educação, em seu sentido mais amplo, acaba por esbarrar nas contradições inerentes ao Estado, por meio de políticas que podem conduzir e reafirmar a segregação socioespacial.

Apesar de não termos dados mais específicos sobre a vulnerabilidade social por bairro ou regional em Rio Branco, é possível a partir desta caracterização acima, identificarmos as áreas da cidade onde as condições socioeconômicas imbricam-se com outras questões relacionadas às condições da infraestrutura urbana enquanto um conjunto de equipamentos e serviços necessários ao desenvolvimento das funções pertinentes à cidade e a quem vive nela²⁰.

²⁰ Segundo Zmitrowicz e Neto (1997) as funções podem ser entendidas sob os seguintes aspectos: *Aspecto social*, que inclui a promoção adequada das condições de moradia, trabalho, saúde, educação, lazer e segurança; *Aspecto econômico*, a partir do desenvolvimento de atividades de

Ao evidenciarmos a caracterização das regionais urbanas de Rio Branco, entendemos que as origens socioeconômicas dos alunos podem apontar para certo impacto sobre seu contexto educacional, não apenas por seu capital (cultural, econômico e social), que tem toda uma relação com seus espaços de vivência, mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precários em localidades mais periféricas.

2 O sistema de ensino na cidade de Rio Branco no contexto da política local

Tratar sobre o sistema de ensino de Rio Branco requer alguns enunciados sobre o sistema de ensino estadual. Isto se justifica, entre outros, pelos reflexos que as políticas estaduais têm em Rio Branco, por ser a capital do estado, e, mais recente pela criação do Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, no qual estado e município firmam convênio de cooperação.

O sistema de ensino no estado do Acre não diferente dos de outros estados brasileiros, esteve entre os piores setores de serviços públicos, contudo, observa-se que nos últimos 14 anos tiveram consideráveis melhorias, tanto no que diz respeito aos seus agentes humanos - melhoria no acesso e permanência dos alunos e condição do trabalho docente, quanto na estrutura das escolas e seu funcionamento.

As mudanças de gestão do estado do Acre imprimiram características específicas quanto às políticas educacionais. Em meados da década de 1990, o retrato da educação local não era dos melhores e os números denunciavam o descaso neste setor. Orleir Cameli, do Partido Social Democrático (PSD), assumiu o governo estadual no ano de 1995, recebendo-o de seu antecessor, Romildo Magalhães, também do Partido Democrático Social (PDS), um estado com problemas de todas as ordens, principalmente financeiros e administrativos. Quanto à educação,

O atendimento era insatisfatório no Ensino Fundamental (40%) e o Ensino Médio público, atendendo apenas 10% de sua clientela potencial. Apenas 08 municípios do Estado ofertavam essa etapa da Educação Básica. O analfabetismo atingindo cerca de 40% da população. O nível de qualificação dos professores era bastante preocupante, tendo em vista que das 6.636 funções docentes existentes, apenas 1.663 possuíam diploma de nível

produção e comercialização de bens e serviços; e *Aspecto institucional*, relacionado à oferta dos meios necessários ao desenvolvimento das atividades político-administrativas da própria cidade.

superior, correspondendo a um total de 74.4% de professores “leigos” atuando principalmente nas classes de alfabetização e no Ensino Fundamental. (MELO, 2010, p.43)

Além disso,

Mais preocupante era a situação educacional da maioria da população da zona rural, na qual 70% das escolas funcionavam de forma unidocente e multisseriada, atendida por mais de 80% de professores leigos. O índice de analfabetismo ultrapassava 80% da população rural. (MELO, 2010, p.44)

Em que pese tal realidade, a proposta do governo de Orleir Cameli para o estado acompanha, de certa forma, o movimento em nível nacional, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

No campo da educação nacional, destacam-se neste período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96 e a Instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), pela emenda à Constituição Federal nº 14/06 e Lei Federal nº 9424/96.

Em nível estadual Melo (2010, p.54) conclui que,

A reforma empreendida pelo governo Orleir Messias Cameli ocorreu nos limites das políticas adotadas pelo Governo Federal, via Ministério da Educação, com ações esparsas e focalizadas principalmente no Ensino Fundamental, que foi beneficiado com algumas ações como: reforma de 71 escolas da Zona urbana; reforma e adaptação dos pavilhões da Secretaria de Educação; aquisição de material didático, de consumo e permanente; compra de merenda escolar, distribuição de livros didáticos; aquisição de 122 computadores, aquisição de kits tecnológicos, diligências visando à habilitação das escolas para recebimento direto de recursos do MEC/FNDE, com a elaboração de manuais contendo orientações aos diretores sobre a nova sistemática de repasses financeiros, entre outras.

Entre alguns avanços na educação nessa gestão, destaca-se o aumento da matrícula em toda a educação básica, apesar do pouco investimento em construção e reformas dos prédios escolares. Porém, não existiram avanços, segundo Melo (2010), em questões como por exemplo, no “plano de cargos, carreira e salários que contemplassem o magistério acreano e nem políticas de formação de professores” (p.58). Nos demais setores do estado, este mandato é concluído com mais dívidas do que as herdadas da gestão anterior. (MELO, 2010).

2.1 A reforma na educação estadual a partir de 1999

O ano de 1999 é marcado pela chegada da Frente Popular do Acre (FPA)²¹ ao governo estadual²², com a vitória de Jorge Ney Viana Macedo Neves, sendo esta a primeira das derrotas nas urnas dos partidos que caracterizavam a política tradicional local²³. Representou um divisor de águas na política local, já que uma coligação de partidos considerados naquele momento de esquerda passa a promover efetivas mudanças no estado.

Assim como outros setores públicos do estado, a educação encontrava-se em condições mínimas de funcionamento. Nesse sentido, a “Secretaria de Estado de Educação será palco privilegiado dessas mudanças no tocante ao gerenciamento de pessoal, recursos financeiros e materiais e organizacionais”. (CARVALHO, 2013, p.76).

Na educação, entre os problemas apresentados por Almeida Júnior (2005), destacam-se: salários baixos e atrasados; escolas urbanas e rurais com estruturas precárias para funcionamento, sendo que as rurais não existiam com exatidão nos levantamentos estatísticos; lotação de servidores, com grande concentração na secretaria de educação, apresentando descompasso com o número de alunos, entre outros.

À frente da SEE foi nomeado o professor e Arnóbio Marques de Almeida Júnior, mais conhecido no cenário político como Binho Marques²⁴. Foi neste período que teve início um processo de reorganização da rede pública de ensino em todo o estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação - SEE.

O argumento oficial que respaldou esta iniciativa se assentou na necessidade de racionalização e gerenciamento dos recursos humanos, financeiros, administrativo e controle de ocupação das vagas escolares,

²¹ Frente Popular do Acre é uma coligação que inclui os seguintes partidos: coligação local dos partidos PDT, PT, PSL, PPS, PSB, PSDB, PT do B, PC do B, PV, PMN, PL e PTB.

²² A FPA governa o Acre desde 1999, estando assim distribuídos os governos: 1999-2002 e 2003-2006, governador Jorge Ney Viana Macedo Neves (Jorge Viana), com a gestão autodenominada “Governo da Floresta”; 2007-2010, governador Arnóbio Marques de Almeida Júnior (Binho Marques); 2011-2014, governador Sebastião Viana Macedo Neves (Tião Viana). Na gestão do estado anterior à FPA, esteve o governador Orleir Messias Cameli, da coligação Movimento Democrático do Acre (MDA), formado pelos partidos: PMDB, PPB e PFL – de 1995 a 1998.

²³ Desde a elevação do Acre a Estado, em 1962, a política local esteve sob o comando, respectivamente, do PTB/PSD, Arena/MDB e PMDB/PDS.

²⁴ Binho Marques se candidata ao governo do estado e é eleito para gestão 2007-2010. Vale acrescentar que, no período de (2002-2006) acumulou as funções de Vice-Governador e de Secretário de Estado de Educação, respectivamente.

pois para a direção do sistema partia da constatação de que havia forte pressão por matrículas em determinadas escolas e ociosidade de vagas em outras. Com a organização da rede pública de ensino em regionais buscou-se assegurar o funcionamento das instituições escolares nas diferentes etapas da educação básica para atender as demandas específicas das áreas populacionais nas quais as escolas estavam inseridas. (CARVALHO, 2013, p.77).

Pela situação que se encontrava o ensino no estado, algumas ações foram realizadas pela nova gestão, entre elas, destacamos: a adoção do modelo de gestão descentralizadora, que alocou os recursos financeiros diretamente para as escolas; reforma dos prédios escolares, com atenção também para a estrutura interna no que diz respeito aos equipamentos básicos para o funcionamento de laboratórios e bibliotecas; implantação do PCCS, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários para os professores; em parceria com a união e os municípios ofereceram cursos de qualificação e formação continuada para professores.

É no contexto do reforma da rede estadual de ensino, que foi criado o Zoneamento Escolar em Rio Branco, entre outras políticas e programas.

2.2 O Regime de Colaboração e o reordenamento da rede municipal de ensino em 2005

Apesar de concorrer também para o cargo majoritário municipal e eleger Jorge Viana para prefeito no período de 1993 a 1996, o Partido dos Trabalhadores é derrotado nas eleições municipais seguintes e somente no ano de 2005 retorna à gestão da prefeitura, após eleger Raimundo Angelim (PT) a prefeito de Rio Branco. A partir daí, a FPA permanece na prefeitura até os dias atuais²⁵. É nesse contexto que “O processo de descentralização do Estado e a municipalização do ensino na cidade de Rio Branco, Capital do Estado do Acre, começaram a tomar corpo e adquirir novos contornos [...]”. (VERÇOSA, 2011, p.2).

A reforma da rede estadual de ensino teve início a partir do ano de 1999, (quando a FPA elegeu para governador, Jorge Viana), implementada pela Secretaria de Estado de Educação e, somente em 2005 a Secretaria Municipal de Educação (Seme) passa a implantar seu reordenamento da rede. Desta vez, há uma parceria

²⁵ Prefeitos de Rio Branco a partir de 1992: de 1992-1996: Jorge Viana (PT), de 1997-2000: Mauri Sérgio de Oliveira (PMDB), em 2001 assume Flaviano Melo (PMDB) que renunciou em 2002, a partir deste ano assume Isnard Leite (PMDB) até 2004, de 2005-2012: Raimundo Angelim (PT), de 2013-2016: Marcos Alexandre.

entre as duas secretarias, que no bojo do processo, instituem o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais, relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do estado e municípios, nos termos da Lei nº 1.694/2005.

Neste sentido, esse reordenamento passa a contemplar todas as instâncias de ensino, tanto do município quanto do estado, dentro do município de Rio Branco. O reordenamento da rede tinha como objetivos. (SEME, 2006):

- a. *ampliar a oferta de vagas na Educação Básica através da otimização dos espaços.* Escolas do município e do estado se organizam na distribuição das vagas nos diferentes níveis, conforme a demanda apresentada e o município assume a educação infantil;
- b. *otimizar o quadro de profissionais existentes nas duas redes.* Redistribuição dos funcionários da Seme e da SEE conforme a necessidade e demanda de cada rede;
- c. *Possibilitar que o fluxo do educando ocorra a partir do princípio da proximidade geográfica nas unidades de ensino, que serve de parâmetro para a constituição das regionais.* Aqui as escolas municipais passam a fazer parte do zoneamento escolar já implantado pela SEE a partir de 2000.
- d. *Possibilitar que as escolas tenham um perfil definido,* o que permite a constituição de padrões básicos.

O Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre é firmado sob o amparo legal da Constituição Federal e suas Emendas Constitucionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº. 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE), que definem a parte que cabe a cada ente federado quanto ao dever com a educação.

Apenas Rio Branco integra o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre. Com os demais municípios existem apenas parcerias, mas não estão fechadas em forma de convênio como Rio Branco (QUADRO 2).

QUADRO 2 - SISTEMA PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO ACRE:
COMPETÊNCIAS DOS ENTES CONVENIADOS

Município	Estado
Educação Infantil	---
Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano	Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano
---	Ensino Médio
Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento	Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento

FONTE: Adaptado da SEME (2006).

A Lei nº 1.694/2005, que instituiu o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, em seu Capítulo II, assim especifica sua composição:

Art. 2º Compõem o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre:

I – a Secretaria de Estado de Educação;

II – as Secretarias Municipais de Educação que aderirem ao Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre;

III – o Conselho Estadual de Educação – CEE; e

IV – os Conselhos Municipais de Educação que aderirem ao Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre.

§ 1º Para comporem o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre as Secretarias Municipais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação deverão formatar Termo de Integração ao Sistema Público da Educação Básica.

§ 2º A adesão das Secretarias Municipais de Educação ao Sistema Pública da Educação Básica do Estado do Acre terá a mesma vigência do Plano Estadual de Educação.

§ 3º A adesão das Secretarias Municipais de Educação resulta em adesão automática das instituições da educação básica a elas vinculadas. (ACRE, 2005, p.1).

Nesse sentido, os municípios podem, a partir de suas secretarias de educação e conselhos de educação, firmar convênio com o estado a partir de um termo que os integram ao Sistema Público da Educação Básica, a partir do regime de colaboração, previsto na Constituição de 1988 e na LDBEN 9.394/96. O Capítulo V da Lei nº 1.694/2005, trata das atribuições da Secretaria Estadual de Educação e das Secretarias Municipais de Educação que firmarem parceria:

Art.5º São atribuições das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, participantes do Sistema:

I – autorizar o funcionamento das unidades escolares;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos dos seus sistemas de ensino;

III – elaborar e implementar os Planos Estadual e Municipais de Educação;

IV – coordenar o processo de construção e garantir a implementação dos referenciais curriculares, definindo padrões de qualidade para o ensino e a aprendizagem;

V – definir e implementar padrões básicos para a estrutura física, equipamentos e mobiliários das unidades escolares, apropriados ao nível de ensino ofertado;

- VI – ampliar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares, mediante programas de descentralização de recursos e modernização da gestão;
- VII – garantir a aplicação dos recursos constitucionais vinculados à manutenção e desenvolvimento do Ensino;
- VIII – definir e efetivar padrões de formação, qualificação e remuneração para todos os profissionais do Sistema Público da Educação Básica, mediante implementação de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração;
- IX – acompanhar e avaliar o desempenho das escolas e dos profissionais da educação, com base nos padrões definidos;
- X – certificar escolas e profissionais da educação pelo desempenho obtido, com base nos padrões estabelecidos; e
- XI – apresentar ao Fórum de Controle Social do Sistema, através de audiências públicas, as políticas educacionais desenvolvidas e os resultados obtidos. (ACRE, 2005, p. 2-3).

Com a criação em 2005 do Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, no ano seguinte a SEE e o município de Rio Branco, através da Prefeitura Municipal e o Governo do Estado, firmam o Convênio nº 020/2006, formalizando assim o Regime de Colaboração entre os entes. Em termos legais, o convênio estava amparado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e Pelo Plano Estadual de Educação (PEE).

Em sua cláusula segunda, no que concerne às obrigações dos conveniados, assim especifica o documento:

1. DO CONVENIENTE:

- a) Transferir 22.034 (vinte e dois mil e trinta e quatro) alunos, recursos humanos, instalações físicas escolares, materiais e encargos financeiros à responsabilidade administrativa municipal;
- b) Repassar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, de acordo com a CLÁUSULA QUARTA deste convênio;
- c) Garantir a manutenção e funcionamento das escolas;
- d) Prestar assistência técnica e pedagógica para a Secretaria Municipal de Educação;
- e) Responsabilizar-se pela administração geral das escolas estadualizadas;
- f) Assumir a responsabilidade administrativa e pedagógica das escolas estadualizadas;
- g) Aplicar os recursos financeiros de acordo com o Plano de Trabalho proposto pela SEME e aprovado pela SEE. (SEME, 2007, p. 25).

Conforme o supramencionado convênio, ao estado coube tomar para si a responsabilidade de todas as escolas estadualizadas, bem como passar para a gestão municipal algumas escolas, conforme a competência de cada ente. A SEE também passa a ter uma maior articulação com a Seme, por meio de parceria nos cursos de formação continuada dos professores, unificação do sistema de matrícula,

com a meta de inserir as escolas municipais na proposta já em execução pela SEE por meio do zoneamento escolar, dentre outros fatores que facilitavam a parceria.

Algumas escolas foram municipalizadas e outras estadualizadas a fim de atender os objetivos do reordenamento da rede. Este processo viabilizou aos alunos que, ao concluir determinada etapa da educação básica, tivesse vaga garantida na escola que daria continuidade à etapa seguinte na mesma zona ou regional. Quanto ao município, enquanto conveniado, caberia:

2. DO CONVENIADO:

- a) Transferir 2.144 alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, recursos humanos, instalações físicas escolares, materiais e encargos financeiros à responsabilidade administrativa estadual;
- b) Disponibilizar recursos financeiros do Orçamento Municipal, constante do Programa de Trabalho: 010.003.20890000 – Manutenção do Ensino Fundamental;
- c) Garantir a manutenção e funcionamento das escolas;
- d) Prestar assistência técnica e pedagógica às escolas;
- e) Responsabilizar-se pela administração geral das escolas;
- f) Assumir a Responsabilidade administrativa e pedagógica das escolas municipalizadas;
- g) As despesas de manutenção da Educação Infantil serão custeadas pelo CONVENIADO;
- h) Aplicar os recursos financeiros de acordo com o Plano de Trabalho aprovado pela SEE. (SEME, 2007, p. 25-26).

Essa parceria entre estado e município na promoção do reordenamento do sistema público de ensino, conforme os amparos legais acima mencionados, deu origem ao programa *Matrícula Cidadã*, programa que resultou do convênio entre estado e município (SEE e Seme). Em matéria²⁶ divulgada no Jornal *A Gazeta do Acre.com*, no ano de 2013, o então secretário estadual de educação, Daniel Zen, assim definiu o programa *Matrícula Cidadã*:

Consiste em promover o que chamamos de ordenamento de rede e de matrículas, onde, em um determinado município, procede-se com o zoneamento georreferenciado do grupo de escolas em cada regional administrativa (ou conjunto de bairros) da cidade, pré-determinando o fluxo de entrada e saída de matrículas de uma escola para outra, conforme critérios geográficos. Ou seja: o aluno, ao matricular-se em uma escola da rede pública em seu bairro, já sabe, de antemão, para qual escola seguirá em seus estudos quando concluir o ciclo educacional ofertado na escola em que se matriculou inicialmente. Essa metodologia elimina filas e também a superlotação ou a sub-lotação de determinadas unidades escolares, distribuindo e equalizando a demanda conforme a oferta de vagas por bairros. (ZEN, 2013, não p.).

²⁶ Matéria publicada na sessão Notícias, do Jornal online A Gazeta do Acre.com, escrita pelo então secretário estadual de educação, Daniel Zen. Disponível em: <<http://agazetadoacre.com/noticias/2013-12-03-16-30-34/>> Acesso 22.04.2014.

Em 2006 o programa *Matrícula Cidadã* ganhou o Prêmio Inovação em Gestão Educacional²⁷, no qual o destaque inovador era o reordenamento das matrículas fruto da parceria das redes municipal e estadual e a busca de equidade de infraestrutura nas escolas públicas, cujos resultados segundo material de divulgação do programa, elaborado pela Secretaria Municipal de Rio Branco foram (RIO BRANCO, 2007): ampliação das vagas e garantia de acesso à escola por meio da matrícula automática ao longo da vida escolar, resultando assim em maior acesso às vagas escolares, porém, além da democratização do acesso, a melhoria na qualidade das estruturas dos prédios escolares, contratação de recursos humanos, entre outros, que, para a Secretaria Municipal de Educação, segundo o documento *Matrícula Cidadã*, se aproximam de umas das metas do PNE 2001-2010 (Lei n. 10.172/2001), que é a redução das desigualdades, mesmo que a nosso ver ainda sejam necessárias muitas melhorias para total efetivação deste objetivo.

Em linhas gerais podemos dizer então que no Município de Rio Branco a efetivação do regime de colaboração entre Estado e Município vem contribuindo para potencializar a ação da Secretaria Municipal de Educação a considerar que antes da vigência do convênio que resultou na celebração do regime de colaboração, as características mais evidentes da rede municipal de ensino de Rio Branco eram a dispersão, a pulverização das ações educacionais, a inobservância de preceitos legais e a centralização administrativa [...]. (VERÇOSA, 2011, p. 5).

Atualmente SEE e Seme se valem do mesmo mecanismo de acesso às vagas escolares, por meio de um sistema de oferta pela proximidade de moradia dos alunos. A SEE denomina este formato de “zoneamento” e a Seme, de “regionais”. Esta proposta de democratizar o acesso à escola parte do princípio de eliminar problema comum enfrentado pelos alunos e suas famílias: formação de imensas filas para conseguir vagas em algumas escolas, principalmente as consideradas de “melhor qualidade”, enquanto outras, não tinham todas as vagas preenchidas por não terem o crédito de “boas escolas”.

Partindo dos dados e informações analisadas, temos por hipótese que há limites no processo de democratização possibilitado por essa política de definição de

²⁷ Conforme o site oficial do Inep, o Prêmio Inovação em Gestão Educacional é uma das ações de prospecção e identificação de projetos em gestão municipal realizada pelo Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional. Foi instituído pelo Ministério da Educação em maio de 2006, sob a coordenação do Inep, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (<http://laboratorio.inep.gov.br/premio-inovacao>).

vagas, tendo em vista que a segregação socioespacial impacta na qualidade das escolas e, portanto, os alunos terão acesso, de acordo com o local de moradia, a escolas com condições desiguais de qualidade. Mesmo considerando melhoria quanto ao acesso à vaga escolar, ainda estamos longe de uma igualdade de oportunidade educacional, agravado ainda mais pela desigualdade socioespacial evidenciada entre os bairros na cidade de Rio Branco.

Até 2014, SEE e Seme trabalham cada uma com uma regionalização. Para a Seme, que compete a educação infantil e EF do 1º ao 5º ano, a regionalização considera os mesmos limites das dez regionais urbanas, apresentadas anteriormente no texto, enquanto que a SEE utiliza uma regionalização própria, dividindo a cidade em seis zoneamentos (que serão apresentados a seguir).

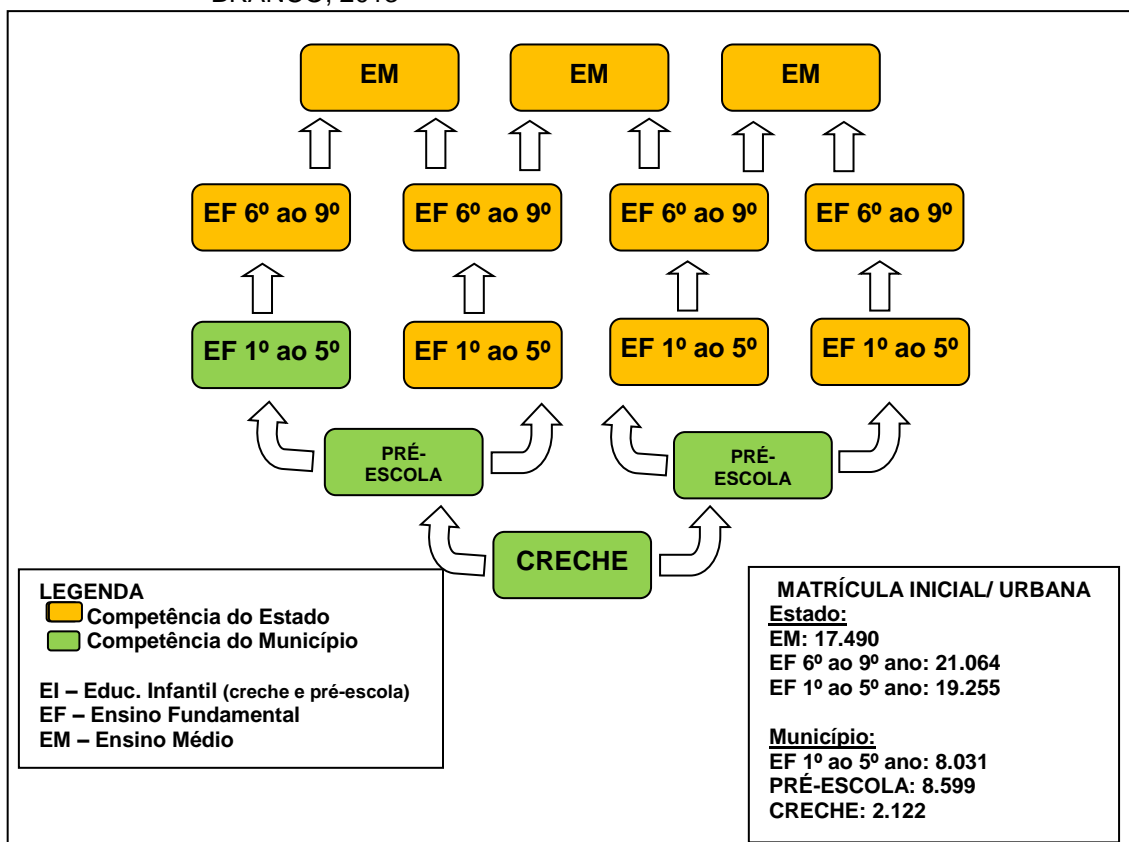
Apesar de considerarem regionalizações diferentes²⁸, o convênio entre ambas permite a existência de um fluxo de matrícula entre as diferentes modalidades. A partir do ano de 2015, a SEE passa a considerar também a regionalização administrativa da Prefeitura Municipal de Rio Branco o que aproxima mais as redes de ensino, já que esta regionalização já é utilizada pela Seme, no entanto, acreditamos que isto traga muito mais facilidades para a gestão do sistema, pois facilita a própria comunicação entre as redes, porém, mantém a mesma dinâmica quanto ao acesso à matrícula e, portanto à distribuição de oportunidades educacionais.

O que temos então é um fluxo de matrículas dentro de cada zoneamento escolar, no que diz respeito às escolas urbanas em Rio Branco, garantindo assim o acesso à escola a partir da “matrícula automática”²⁹ de um nível para outro, na escola mais próxima à residência do aluno (FIGURA 1).

²⁸ A partir do primeiro semestre de 2015, a SEE passou a utilizar a mesma regionalização que a Seme, que é a regionalização administrativa da Prefeitura Municipal de Rio Branco.

²⁹ A SEE divulga anualmente seu calendário de matrículas. Nele há o período de confirmação da matrícula para aqueles alunos já matriculados e que permanecerão na unidade escolar. Posteriormente inicia o período para aqueles alunos encaminhados por outra unidade escolar do município ou estado. O processo é realizado manualmente pelos secretários das escolas e transmitidos para o sistema da SEE.

FIGURA 1 - FLUXO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE RIO BRANCO, 2013



FONTE: Adaptado do CENSO ESCOLAR (2013).

NOTA: Os retângulos nas cores verde e amarelo representam aproximadamente uma proporção de cada ente em relação às etapas de ensino especificadas.

Os dados do último Censo Escolar (INEP, 2013) apontam, no entanto, que, apesar da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental ser formalmente de responsabilidade do município, as matrículas nessa etapa são maiores em escolas do estado, conforme visualizado na FIGURA 1. Segundo a SEE³⁰, estes dados indicam um processo que ainda está em andamento e sustenta-se também na insuficiência das condições financeiras da esfera municipal em assumir por completo esta fase de ensino fundamental.

Outra evidência é a insuficiência que ainda há na educação infantil em Rio Branco, onde temos uma população urbana na idade de 0 a 5 anos de aproximadamente 33.322 crianças, conforme o Censo Demográfico do IBGE de

³⁰ Informação obtida através da entrevista realizada pela autora com o Diretor de Ensino da SEE, Josenir Calixto no dia 20 de agosto de 2014, na Secretaria de Estado de Educação.

2010, e o total de matrículas nesta etapa é de 10.721, ou seja, matrícula líquida³¹ de apenas 32,17%, enquanto no ensino fundamental a matrícula líquida é de 86,10%.

Este baixo número de matrícula líquida na educação infantil nos leva a entender que tal realidade aponta para uma experiência local quanto ao regime de colaboração, cujos resultados têm se apresentado muito mais em relação a dinamização da gestão do sistema entre as duas redes (organização do calendário de matrícula, distribuição e formação de professores, entre outros) que reflete direto na qualidade educacional das escolas e alunos dos diferentes bairros da cidade de Rio Branco.

O que alguns dados de indicadores educacionais evidenciam é que há um movimento diferente entre as escolas da rede municipal e estadual no que diz respeito aos resultados educacionais. Quando analisamos as escolas urbanas de Rio Branco a partir de dados do Seape/AC (2011 e 2012) e do Ideb (2011 e 2013), temos em ambos um maior desempenho das escolas municipais, mesmo que tenha havido maior crescimento das escolas estaduais urbanas.

Mesmo que as escolas municipais apresentem melhores desempenhos do que as escolas estaduais em Rio Branco, há outros dados que nos ajudam a entender esse movimento, que são aqueles relacionados à infraestrutura das escolas dessas duas redes. Conforme dados do Censo Escolar de 2013 (INEP, 2013), as escolas estaduais urbanas de Rio Branco possuem as melhores estruturas quanto as suas dependências³², serviços³³, equipamentos³⁴, tecnologia³⁵ e acessibilidade³⁶.

Entre as muitas disparidades quanto à infraestrutura entre as redes, destacam-se:

³¹ Matrícula líquida “é a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária. Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária. O cálculo da taxa é feito dividindo o número total de matrículas de indivíduos que se encontram na idade recomendada para o nível que cursam e o número total de indivíduos da mesma faixa etária”. (SARAIWA, 2015).

³² Biblioteca, Cozinha, Laboratório de informática, Laboratório de ciências, Quadra de esportes, Sala para leitura, Sala para a diretoria, Sala para os professores, Sala para atendimento especial, Sanitário dentro do prédio da escola, Sanitário fora do prédio da escola.

³³ Água via rede pública, Energia via rede pública, Esgoto via rede pública, Coleta de lixo periódica.

³⁴ Aparelho de DVD, Impressora, Antena parabólica, Máquina copiadora, Retroprojeto.

³⁵ Internet, Banda larga, Computadores de uso dos alunos, Computadores de uso administrativo.

³⁶ Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência, Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência.

a) quanto a dependências: apenas 25% das escolas municipais possuem biblioteca, enquanto na rede estadual são 92%, 35% das escolas municipais possuem laboratório de informática e estaduais possuem 95%;

b) quanto a serviços: há um equilíbrio entre as redes;

c) quanto a equipamentos: 5% das escolas municipais possuem antena parabólica, enquanto estaduais são 25%; 28% das escolas municipais possuem retroprojetor, já as estaduais são 73%;

d) quanto à tecnologia: 74% das escolas municipais têm internet, e estaduais são 96%; 61% das escolas municipais possuem banda larga e estaduais são 85%;

e) quanto à acessibilidade: 51% das escolas municipais possuem dependências acessíveis aos portadores de deficiência, e estaduais são 64%; 65% das municipais possuem sanitários acessíveis aos portadores de deficiência, e estaduais são 84%.

Considerando a situação exposta, podemos observar que, mesmo com as melhores estruturas, as escolas da rede estadual apresentam desempenhos educacionais menores que as escolas municipais. Nesse sentido, há neste movimento, práticas que têm surtido maiores impactos no processo educacional, pelo menos no que tange as avaliações cujos resultados analisamos aqui. Inferimos que há, no conjunto das escolas públicas da cidade de Rio Branco (que participam do mesmo sistema de ensino), particularidades quanto as suas ações e/ ou mesmo outros componentes que podem influir no perfil das escolas municipais e estaduais urbanas, dentre eles o contexto externo das escolas no que diz respeito à localização e condições socioeconômica dos alunos.

Entendemos que tais delineamentos sobre as escolas municipais podem apontar para questões importantes a serem analisadas, ainda que não seja o foco principal, é um dado relevante para nossa análise sobre o conjunto das escolas estaduais urbanas de Rio Branco que compõem o zoneamento escolar.

CAPÍTULO IV

O ZONEAMENTO ESCOLAR NA CIDADE DE RIO BRANCO

O zoneamento escolar em Rio Branco foi implantado pela SEE no ano 2000, incluindo as escolas da rede estadual de Rio Branco, sendo que, a partir de 2005, o convênio firmado entre o município e o estado possibilitou a extensão desta política.

Num contexto mais geral, o zoneamento é um instrumento utilizado com vistas a melhor gestão de determinado espaço e serviços, por meio de critérios estabelecidos por quem o implanta. No que diz respeito a um zoneamento escolar, este serve para: democratização com relação ao acesso às vagas nas escolas públicas; diagnóstico da demanda por vagas e escolas em um dado município e/ou cidade; caracterização do público a ser atendido; gestão do transporte escolar; descentralização dos serviços das secretarias estaduais e municipais, dentre outros³⁷.

Dependendo da intencionalidade da política, o zoneamento escolar pode existir apenas como um instrumento para, por exemplo, organizar o transporte escolar ou a distribuição de merenda. Aqui trataremos do zoneamento escolar enquanto uma política de gestão do sistema que visa organizar o acesso à escola, ou seja, a distribuição de vagas.

1 O sistema de matrícula em Rio Branco e o contexto do zoneamento escolar³⁸

A política de zoneamento escolar em Rio Branco começou a ser planejada no ano de 1999, quando o contexto local apresentava vários problemas quanto ao acesso a vagas escolares. Ao assumir o governo do estado, a gestão da Frente Popular do Acre tem entre os compromissos de governo resolver duas situações recorrentes no que diz respeito à educação: falta de vagas e filas que se formavam em certas escolas nos períodos de matrículas. Após levantamentos, a SEE identifica

³⁷ Esta compreensão de zoneamento é oriunda do meu percurso acadêmico e profissional e da minha vivência como cidadã no Estado do Acre.

³⁸ Esta parte do texto foi escrita com base em entrevistas realizada pela autora com o então Diretor de Ensino da SEE, Josenir Calixto, nos dias 23 de maio e 20 de agosto de 2014 e Professor Arnóbio Marques de Almeida Júnior (Binho Marques), no dia 27 de maio de 2015. Os entrevistados, na época da implantação do Zoneamento Escolar em Rio Branco eram respectivamente, Técnico do Ensino Médio da SEE e Secretário Estadual de Educação e participaram do planejamento e implantação da política. Por falta de documentos com estes registros, optou-se em fazer esta construção a partir das oralidades. Baseou-se também em pesquisas de jornais e revistas locais.

que o número de vagas nas escolas era maior que a quantidade de alunos matriculados, não justificando, portanto, aquelas situações. O problema estava na distribuição das vagas pelo espaço da cidade. Isso se dava por conta da maior procura pelas escolas localizadas no centro da cidade, caracterizando uma concentração de demanda nestas escolas.

A estas duas situações recorrentes, a SEE considerou mais uma: a aproximação das escolas com as famílias. Levar o aluno a estudar próximo de seu local de moradia poderia amenizar a distância escola-família, família-escola. Esse era o entendimento da SEE, e foi nesse contexto que teve início o planejamento para a criação do zoneamento escolar em Rio Branco.

O reordenamento da rede surge num contexto em que havia uma concentração de vagas nas escolas localizadas no centro da cidade: Colégio Acreano, José Rodrigues Leite e Menino Jesus.

Por ocasião da matrícula as pessoas dormiam nas filas, apelavam para a influência de terceiros e até de políticos para conseguir uma vaga nessas escolas.

Tudo isso se explica pelo fato de serem escolas tradicionais, que foram sempre as referências e supriram as necessidades da demanda, quando a cidade ainda se constituía pelo centro e bairros do entorno.

A cidade cresceu, novos bairros surgiram e a demanda por escola aumentou muito. As escolas do centro estavam superlotadas, com estruturas físicas deterioradas e inadequadas para abrigar todos os níveis e modalidades de ensino num mesmo espaço (ALMEIDA JÚNIOR, 2015, não.p.)³⁹.

A lógica da formação espacial da cidade de Rio Branco somada a uma ausência de planejamento quanto à localização das escolas que foram sendo construídas e os níveis de ensino oferecidos resultaram numa distribuição desigual de oferta e procura.

Verificada a densidade populacional das diferentes regiões da cidade e a oferta de serviços educacionais, a SEE, concluiu que: a) a oferta era suficiente, porém desorganizada; b) apesar de suficiente, por ser desorganizada, não atendia a demanda. Essas duas evidências direcionam o planejamento da SEE.

Segundo Calixto (2014), com esta constatação a SEE passa a mapear e georreferenciar todas as escolas e isso a leva a entender que havia uma concentração de escolas em determinadas regiões e um vazio de serviços

³⁹ ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques. **Sobre o reordenamento da rede de ensino em Rio Branco**. Brasília, 2015. Entrevista.

A designação “não p.” refere-se a página não identificada no referência citada, conforme orientações de UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Manual de Normalização de Documentos Científicos de Acordo com as Normas da ABNT**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. 327 p. Revisão final Maria Simone Utida dos Santos Amadeu, et al.

educacionais em outros. Com base neste levantamento, Calixto (2014) afirma que, sem considerar necessariamente algum critério científico, mas sim decisão política⁴⁰, chegou-se a seguinte meta para os três níveis de ensino, conforme o QUADRO 3:

QUADRO 3 – PERCURSO RESIDÊNCIA ESCOLA APROXIMADO, POR ETAPA ESCOLAR

Etapa escolar	Faixa etária	Distância residência X escola	Tempo gasto aproximado
Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do EF	Alunos de até 10 anos de idade	1 km a 1,5 km	15 minutos de caminhada
6º ao 9º ano do EF	11 a 14 anos	1,5 km a 2 km	20 minutos de caminhada
Ensino Médio	15 a 17 anos	2 km a 3 km	Mais de 20 minutos de caminhada

FONTE: Organizado a partir de informação verbal de CALIXTO (2014).

A justificativa para essas definições de distâncias seria que, para os alunos até 10 anos, a distância estipulada de até 1,5 km garantia certa autonomia para os alunos e pais que poderiam deixar e buscar a criança na escola. Para os alunos de 11 a 14 anos, o tempo gasto seria de aproximadamente 20 minutos; já os alunos de ensino médio, com certa autonomia motora e espacial, poderiam percorrer uma distância maior entre o local de moradia e a escola.

A cidade foi então dividida em cinco grandes zonas: 1: Área Central, Bosque e Cadeia Velha, com seus respectivos bairros de entorno; 2: Estação Experimental, Esperança, Tucumã, Manoel Julião, Universitário e Conquista, com seus respectivos bairros de entorno; 3: Regional da Baixada e Calafate, com seus respectivos bairros de entorno; 4: Vila Ivonete, Tancredo Neves e Placas, com seus respectivos bairros de entorno; e 5: Todo o 2º Distrito.

A partir deste primeiro zoneamento escolar, a SEE passou a identificar como estava a distribuição das diferentes etapas de ensino por zoneamento e constatou que em alguns zoneamentos havia muita oferta de vagas no ensino médio e falta de oferta de vagas no ensino fundamental ou então o contrário, muita oferta no ensino fundamental e falta de oferta no ensino médio. Isto levou a SEE a trabalhar numa redistribuição de ofertas de vagas entre os zoneamentos, de forma que em todos fossem oferecidos todas as etapas de ensino, conforme o tamanho geográfico do zoneamento e quantidade de alunos em idade escolar.

⁴⁰ Acredita-se que mesmo sem a SEE considerar “qualquer” critério científico, como assim deixa claro em entrevista Calixto (2014), levantamentos levando em consideração conceitos como distância, localização e tempo de percurso foram aplicados para tal resultado.

A nosso ver, esta redistribuição de vagas entre os zoneamentos, não necessariamente levou a um crescimento de vagas e/ou matrículas na cidade de Rio Branco, o que houve foi muito mais uma distribuição espacial das escolas a partir das etapas de ensino, buscando atender uma relação de oferta e procura, por etapa de ensino. Esta redistribuição também não implica considerarmos que houve melhorias no que tange a infraestrutura material e didático-pedagógica das escolas ou mesmo na aprendizagem dos alunos.

Segundo Calixto (2014), para a SEE, com a implantação do zoneamento escolar no ano 2000, teve início a resolução dos três problemas identificados, quais sejam: 1) formação de filas em épocas de matrículas escolares; 2) falta de vagas em determinadas escolas; e 3) necessidade de aproximação da família com a escola. Com isso as filas foram reduzidas e, mesmo as ainda existentes, não tinham como fator principal a falta de vagas, mas a preferência das famílias por determinadas escolas. Nesse sentido, para resolver esta questão relacionada à preferência de algumas famílias por determinadas escolas, o desafio para a SEE seria o de melhorar a qualidade de todas as escolas para acabar com “a cultura” de que as melhores escolas são as localizadas no centro da cidade.

Ora, a partir de evidências, fruto de nossas experiências enquanto aluna e professora da rede pública de ensino em Rio Branco, o problema das filas que se formavam em períodos de matrícula escolar foi solucionado, não necessariamente ou apenas pela redistribuição de vagas que aconteceu, mas também pela obrigatoriedade que passou a ter quanto à matrícula perto de casa, caso contrário, possivelmente ainda existiriam filas, principalmente nas escolas centrais. Outra, entender que a maior procura por escolas centrais seja uma “cultura” de que estas são as melhores, é desconsiderar uma evidente periferização⁴¹ também presente no sistema de ensino. Isso configura uma de nossas hipóteses: que o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas.

2 Os zoneamentos escolares na cidade de Rio Branco

O zoneamento da SEE é formado por todas as escolas estaduais urbanas de Rio Branco que ofertam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio.

⁴¹ O termo periferização é aqui utilizado para além do espaço geográfico no sentido de localização, mas e principalmente relacionado ao espaço social.

Inclui ainda algumas escolas administradas pelo Estado, que oferecem do 1º ao 5º ano. São seis zoneamentos escolares, considerando que, desde sua implantação, no ano 2000, eram cinco zoneamentos, sendo acrescentado mais um a partir do desmembramento do zoneamento correspondente a região da Baixada e Calafate, que agregavam um número grande de população e, portanto, de alunos⁴².

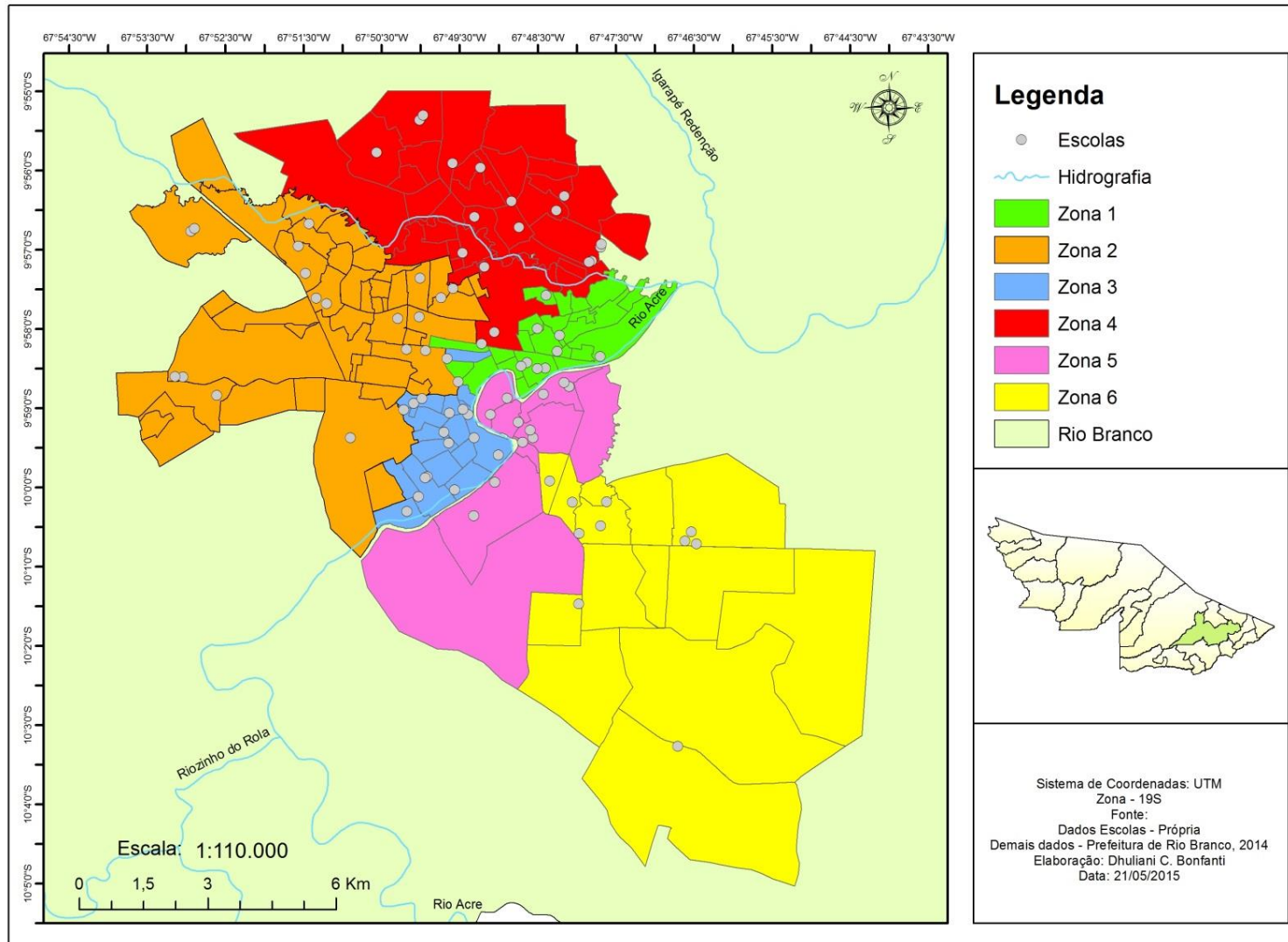
O MAPA 2 mostra a espacialidade dos zoneamentos na cidade de Rio Branco. É possível identificar em quais zoneamentos há uma maior concentração de escolas, assim como visualizar que são os zoneamentos 1, 3 e 5 os que margeiam o Rio Acre, principal rio do estado, que corta a cidade em 1º Distrito e 2º Distrito. São estes zoneamentos que anualmente têm alguns de seus bairros atingidos pelas enchentes do rio, que ocorrem em períodos durante o “inverno amazônico”⁴³. Neste período inúmeras famílias são desabrigas e os espaços de muitas escolas, principalmente as mais próximas deste fenômeno, são utilizados como abrigo para as famílias, comprometendo assim o calendário escolar⁴⁴.

⁴² A partir do primeiro semestre de 2015 a SEE passou a adotar a mesma regionalização utilizada pela Prefeitura Municipal de Rio Branco, as regionais administrativas, para composição do zoneamento escolar. Desse modo, a partir deste período passaram a 10 zoneamentos escolares conforme a regionalização tratada no Capítulo 4 desta tese.

⁴³ Período do ano em que mais chove na região amazônica, de dezembro a abril.

⁴⁴ Em alguns afluentes ou subafluentes do Rio Acre, como o Igarapé São Francisco, que corta a cidade de Oeste para Leste, dependendo da intensidade das chuvas, também podem provocar o mesmo fenômeno, em menor proporção que o Rio Acre.

MAPA 2 – ZONEAMENTO ESCOLAR NA CIDADE DE RIO BRANCO - AC



A seguir apresentamos a composição de cada zoneamento escolar, com a especificação das escolas e suas respectivas modalidades de ensino e o bairro de localização.

O **Zoneamento 1** (QUADRO 4 e MAPA 3) contempla as escolas localizadas na área central da cidade de Rio Branco, bairros do seu entorno e escolas do Bairro do Bosque, conceituado na cidade e que assim como o Centro, possui vasta área comercial.

É formado por 11 escolas, sendo: 3 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; 3 do 6º ao 9º ano; 1 do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio; 1 do 1º do ensino fundamental ao ensino médio; e 3 do ensino médio.

QUADRO 4 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 1⁴⁵

Escola	Modalidade	Localização
Cebrb	EM	Centro
Colégio Acreano	6º a 9º	Centro
Colégio João Calvino	EM	Bosque
Dr. Mario de Oliveira	6º a 9º	Bairro Cerâmica
Georgete Eluan Kalume	EI/1º a 5º/EJ	Cadeia Velha
Humberto de Alencar C. Branco	1º a 5º	Aviário
Humberto Soares da Costa	6º a 9º/EM	Bairro José Augusto
Instituto São José	1º a 9º/EM	Centro
José Rodrigues Leite	EM/EJ	Centro
Neutel Maia	3º a 9º	Bosque
Samuel Barreira	1º a 5º	Conj. Guimard Santos

FONTE: SEE (2014).

O ensino médio foi a etapa com maior número de matrículas e maior crescimento entre o período de 2010 para 2013, houve crescimento de 13,13%. Os anos finais do ensino fundamental acompanham altas matrículas, menor apenas que o ensino médio, porém apresentou decréscimo nas matrículas, em torno de 19% negativos. A etapa dos anos iniciais do ensino fundamental apresentou o menor número de matrículas em todos os anos analisados, assim como também o menor crescimento, de apenas 6,46% (TABELA 4). (INEP, 2015).

TABELA 4 – ZONEAMENTO 1: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO

ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012	2013
Anos Iniciais – EF	1825	2120	1966	1951
Anos Finais – EF	3949	3720	3563	3315
Ensino Médio	3647	3828	3750	4198

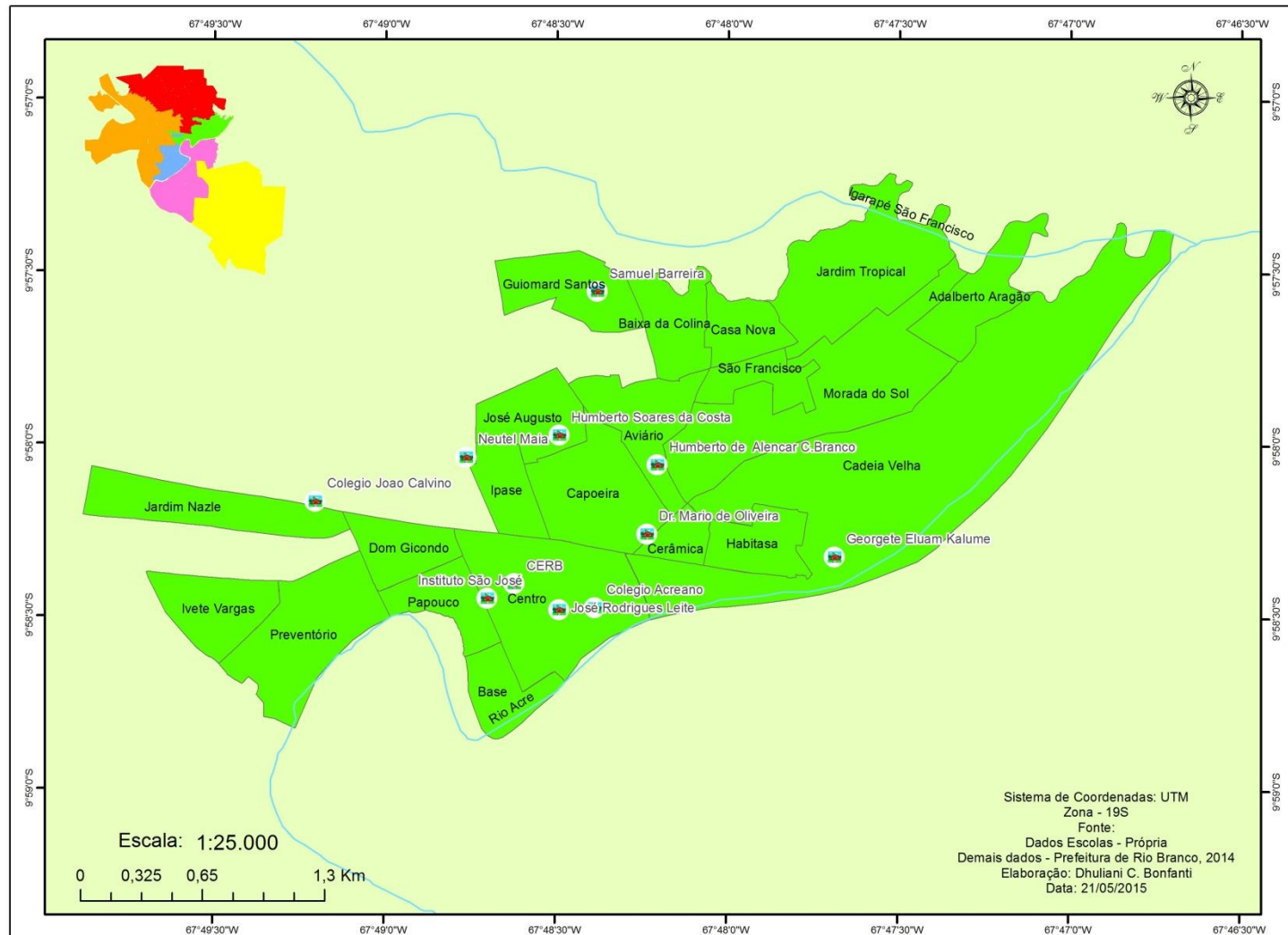
FONTE: CENSO ESCOLAR (2010-2013).

⁴⁵ Como já explicitado ao longo do texto, as escolas que compõem o Zoneamento Escolar da SEE, são apenas as escolas estaduais urbanas de Rio Branco.

A partir dos dados apresentados sobre o Zoneamento 1 temos as seguintes hipóteses: que o ensino médio tem recebido alunos de outros zoneamentos ou de escolas do ensino fundamental da rede municipal; que o acréscimo ocorrido em 2013 no ensino médio justifica-se pelo acréscimo gradual que foi ocorrendo por conta da inserção das escolas particulares Instituto São José e Colégio João Calvino no zoneamento e uma ampliação de turmas no ensino médio nestas escolas; que o ensino fundamental, nos anos finais, em que há considerável diferença de matrícula em relação a etapa anterior, recebe quantidade considerável de alunos das escolas municipais concludentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

As escolas deste zoneamento destacam-se por estarem situadas em bairros com boa infraestrutura e bem servidos de serviços públicos e comércios, além de concentrar as melhores médias salariais da cidade e fazer parte de uma das regionais administrativas urbanas de Rio Branco que concentra o maior número de famílias de classe média alta, conforme dados da Secretaria Municipal de Planejamento/ Departamento de Gestão da Informação (PMRB, 2014). Isso corresponde quase que totalmente à Regional da Cadeia Velha, conforme regionalização da Prefeitura Municipal de Rio Branco.

MAPA 3 – ZONEAMENTO ESCOLAR 1



No geral, inclui as escolas tradicionalmente consideradas pela população como “melhores” e, portanto, mais procuradas pelos alunos e suas famílias, destaque para CEBRB, Colégio Acreano e Rodrigues Leite. São 11 escolas neste zoneamento.

Outra especificidade do Zoneamento I é a inclusão de duas escolas particulares da cidade, Colégio João Calvino e Instituto São José, que firmaram convênio (cooperação financeira) com a SEE com objetivo o oferecimento do ensino público gratuito. As escolas continuam a ser administradas pelo setor privado, inclusive na contratação de professores, porém recebendo alunos do sistema público de ensino. Desse modo, fazem parte do zoneamento como as demais escolas desta delimitação e participam do mesmo mecanismo de matrícula.

O **Zoneamento 2** corresponde às Regionais Estação Experimental, Floresta e Calafate, sendo por isso um zoneamento que atende bairros com características bem diversificadas. Possui 18 escolas, sendo: 8 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; 3 do 1º ao 9º ano; 2 do 6º ao 9º ano; 3 do 1º ano do ensino fundamental ao ensino médio; e 2 do ensino médio (QUADRO 5 E MAPA 4).

QUADRO 5 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 2

Escola	Modalidade	Localização
Alcimar Nunes Leitão	6º a 9º / EM/ EJ	Conj. Universitário
Almada Brito	1º a 5º	Calafate
Armando Nogueira	EM	Nova Av. Ceará
Clínio Brandão	1º a 9º	Floresta
Darcy Vargas	1º a 5º/EJ	Nova Av. Ceará
Dr. João Batista Aguiar	6º a 9º/EM	Conj. Manoel Julião
Edilson Façanha	6º a 8º	Calafate
Francisco Salgado Filho	1º a 5º	Floresta
Henrique Lima	9º/EM/EJ	Calafate
Ilka Maria de Lima	1º a 5º	Mocinha Magalhães
José Sales de Araújo	1º a 5º	Conj. Universitário II
Lourival Sombra	6º a 9º/EM	Conj. Tangará
Luiza Batista de Souza	1º a 5º/EJ	Conj. Esperança II
Maria Chalub Leite	1º a 9º/EJ	Nova Estação
Natalino da Silveira Brito	1º a 5º	Est. Experimental
Raimundo Gomes de Oliveira	1º a 9º/EJ	Conj. Tucumã II
São Francisco de Assis I	1º a 5º	Nova Estação
Senador Adalberto Sena	6º a 9º	Bairro Tucumã

FONTE: SEE (2014)

O maior número de matrícula está nos anos finais do ensino fundamental, mesmo com decréscimo ocorrido de 2010 para 2013 de 1,82%. Os anos iniciais acompanham o nível alto de matrículas e decréscimo, porém este último com maior

porcentagem foi menos 11% de matrículas de 2010 para 2013. O ensino médio teve a menor número de matrícula do zoneamento, porém com pouca diferença em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, foi a única etapa com crescimento entre 2010 e 2013, com 1,69% de matrículas (TABELA 5).

TABELA 5 – ZONEAMENTO 2: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO

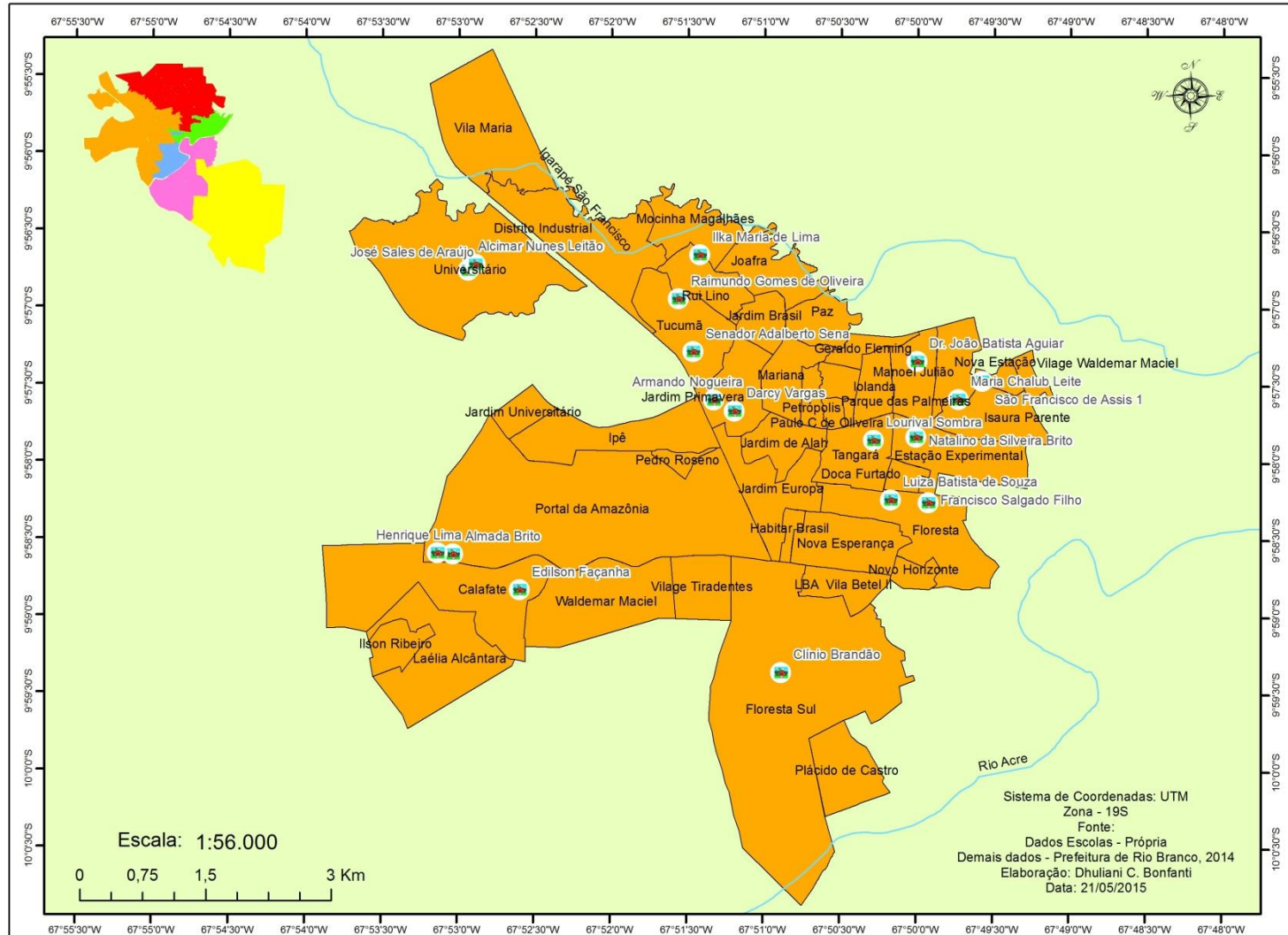
ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012	2013
Anos Iniciais – EF	3953	3882	3874	3882
Anos Finais – EF	4809	4888	4685	4313
Ensino Médio	3558	3488	3449	3619

FONTE: CENSO ESCOLAR (2010-2013).

Quanto a ser na etapa final do ensino fundamental a maior número de matrícula, é possível que, além de receber os alunos que concluem a etapa inicial do ensino fundamental das escolas do zoneamento, também receba os alunos das escolas municipais, já que estas não ofertam esta etapa de ensino. Já no ensino médio, com menos matrículas que nos anos finais do ensino fundamental, nossa hipótese é que alguns alunos não dão continuidade aos estudos após o ensino fundamental, como também que, alunos com condições econômicas mais favoráveis conseguem se matricular em escolas do centro, pois é necessário o deslocamento em automóvel próprio da família ou em transporte coletivo e ambos são geradores de gastos econômicos.

As escolas dos bairros Calafate, Mocinha Magalhães, Bairro da Paz, Habitar Brasil e Nova Estação estão entre as que mais recebem alunos com menos condições econômicas. Neste zoneamento também há bairros com melhores estruturas e moradores com as melhores condições socioeconômicas da cidade como, Loteamento dos Engenheiros, Residencial Petrópolis, Conjunto Mariana, Conjunto Paulo César, Chácara Ipê e Conjunto Village, cujo maior direcionamento é para as escolas particulares.

MAPA 4 – ZONEAMENTO ESCOLAR 2



O **Zoneamento 3** corresponde à Regional do João Eduardo, área também conhecida como Baixada do Sol, cujas características principais estão relacionadas à concentração populacional, já que residem nesta regional aproximadamente 75 mil pessoas. São 17 escolas neste zoneamento, sendo: 10, do 1º ao 5º ano; 4 do 6º ao 9º ano; 1 do 6º do ensino fundamental ao ensino médio; e 2 do ensino médio (QUADRO 6 e MAPA 5).

QUADRO 6 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 3

Escola	Modalidade	Localização
Áurea Pires Monte de Souza	1º a 5º	Aeroporto Velho
Ayrton Senna	1º a 5º/EJ	Ayrton Senna
Boa União	6º a 9º/EM/EJ	Boa União
Flaviano Flávio Batista	1º a 5º	Aeroporto Velho
Frei Thiago Matioli	1º a 5º	Bahia Velha
Gov. José Augusto	1º a 5º	Boa União
Heloisa Mourão Marques	EM	Aeroporto Velho
João Eduardo	1º a 5º	Aeroporto Velho
João Paulo I	1º a 5º	João Eduardo I
João Paulo II	1º a 5º	Sobral
José Ribamar Batista	EM/EJ	Aeroporto Velho
Maria Raimunda Balbino	1º a 5º	Palheiral
Marilda Gouveia Viana	6º a 9º/EJ	João Eduardo I
Pe. Diogo Feijó	6º a 9º/EJ	Abraão Alab
Ramona Mula P. de Castro	1º a 5º/EJ	Bairro Boa Vista
Serafim da Silva Salgado	6º a 9º/EJ	Bairro Aeroporto Velho
Tancredo de Almeida Neves	6º a 9º/EJ	Bairro da Glória

FONTE: SEE (2014).

É nos anos finais que estão o maior número de matrícula, mesmo apresentando decréscimo de 17% de matrícula de 2010 para 2013. Em seguida, os anos iniciais, também apresentaram decréscimo no período, foram menos 8,43%. O ensino médio teve menos matrícula que as demais etapas de ensino, porém apresentou o maior crescimento no período, foram 15,88%. Chama atenção nas matrículas do ensino médio do Zoneamento 3 que, de 2011 para 2012 houve um crescimento acima de 900 matrículas, porém, de 2012 para 2013 houve uma redução pouco menor que 900 matrículas (TABELA 6).

TABELA 6 – ZONEAMENTO 3: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO

ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012	2013
Anos Iniciais – EF	4510	4183	4237	4159
Anos Finais – EF	4958	4893	4599	4237
Ensino Médio	2420	2823	3749	2877

FONTE: CENSO ESCOLAR (2010-2013).

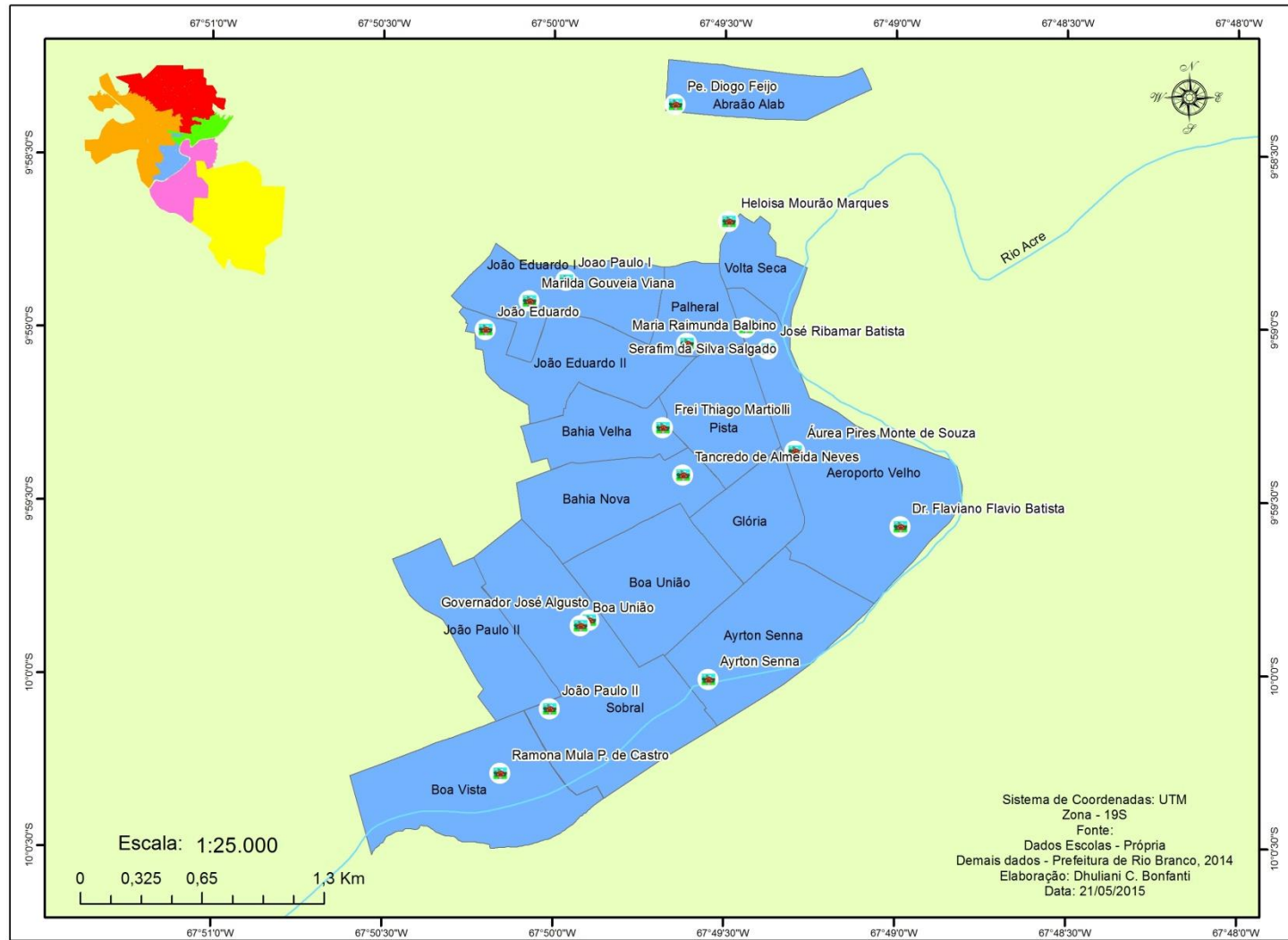
Nossa hipótese é que dentre os zoneamentos este é o que menos recebe alunos dos anos iniciais das escolas municipais, já que o número de matrícula está bem próximo dos anos finais. Nesse sentido, o movimento no ensino fundamental concentra-se entre os alunos das escolas estaduais do zoneamento. Há uma considerável descontinuidade das matrículas do ensino fundamental para o ensino médio, que pode ser porque: alunos indo fazer o ensino médio em escolas centrais, em movimento similar ao do Zoneamento 2; alunos não dando continuidade aos estudos após o ensino fundamental; ou, que muitos alunos deixam o ensino regular e passam a estudar em outra modalidade de ensino, que é o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). No Zoneamento 3 existem 7 escolas que oferecem esta modalidade, nos fazendo entender que há uma grande procura. Isso evidencia também a quantidade de alunos com distorção idade-série no zoneamento, já que estes são os principais alvos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A maioria dos bairros desta área teve início com as conhecidas localmente como “invasões” e possui em seu histórico a formação de bairros com população oriunda, em sua maioria, das áreas rurais do estado. O histórico de ocupação e apropriação explica em parte as baixas condições econômicas das famílias ali residentes, o que contribui para uma caracterização evidente de uma área segregada da cidade, imprimindo, portanto algumas especificidades deste zoneamento no que diz respeito ao seu desempenho educacional.

O Zoneamento 3 está em uma das áreas da cidade mais atingidas pelas enchentes do Rio Acre. Anualmente as aulas da maioria das escolas são interrompidas, pois as famílias dos alunos são desabrigadas, impossibilitando a frequência destes nas escolas. Além disso, os espaços escolares também são ocupados pelas famílias desabrigadas. Este cenário, comum em Rio Branco durante parte do “inverno amazônico”, tem a nosso ver, impacto nas atividades educacionais dos alunos, uma vez que é necessário toda uma “adequação” do calendário escolar, no qual a rotina de aulas passa a ser maior e mais “corrida”, além de todo transtorno social e econômico que as famílias dos alunos enfrentam⁴⁶.

⁴⁶ As famílias perdem bens materiais. Algumas perdem o pouco que têm, incluindo até a moradia, ficando em abrigos improvisados pelo Estado durante, e até meses após, o período de alagação.

MAPA 5 – ZONEAMENTO ESCOLAR 3



Correspondendo às Regionais do São Francisco e Tancredo Neves, o **Zoneamento 4** destaca-se pela clientela atendida, que no geral é de baixa renda. São 16 escolas neste zoneamento (MAPA 6), sendo: 5 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; 4, do 6º ao 9º ano; 2 do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio; e 2 do ensino médio. (QUADRO 7).

QUADRO 7 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 4

Escola	Modalidade	Localização
Berta Vieira de Andrade	6º a 9º/EJ	São Francisco
Djalma Teles Galdino	1º a 5º/EJ	Jorge Lavocart
Elozira dos Santos Thomé	6º a 9º/EJ	Alto Alegre
Glória Perez	EM	Placas
Inst. de Educ. Lourenço Filho	6º a 9º/EM/EJ	Vila Ivonete
Iza Melo	1º a 5º	Vitória
Joelma Oliveira de Lima	1º a 5º	Conj. Montanhês
Lindaura Martins Leitão	6º a 9º/EJ	Eldorado
Mozart Donizetti	1º a 9º	Vila Ivonete
Prof. Pedro Martinello	6º a 9º/EM/EJ	Conj. Montanhês
Prof. Clícia Gadelha	EM	São Francisco
Pe. Carlos Casavechia	6º a 9º/EJ	Xavier Maia
Pimentel Gomes	1º a 5º	São Francisco
Raimundo Borges da Costa	1º a 5º	Chico Mendes
Raimundo Hermínio de Melo	1º a 9º	Raimundo Melo
Theodolina Falcão Macedo	1º a 9º/EJ	Placas

FONTE: SEE (2014).

Aqui continua a tendência (com exceção do Zoneamento 1), de ser nos anos finais do ensino fundamental a etapa com as maiores número de matrícula (TABELA 7). Esta etapa apresentou decréscimo de 5,74% de matrículas no período de 2010 para 2013. Os anos iniciais, com números de matrículas próximas dos anos finais, também apresentou decréscimo de 0,40% de matrícula. Já o ensino médio foi a etapa com menos matrículas, porém a única que apresentou crescimento na série histórica analisada, cresceu 18,53%.

TABELA 7 – ZONEAMENTO 4: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO

ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012	2013
Anos Iniciais – EF	4235	3872	4427	4218
Anos Finais – EF	4862	4964	4830	4598
Ensino Médio	2813	3081	3302	3453

FONTE: Adaptado do CENSO ESCOLAR (2010-2013).

O movimento das matrículas no ensino fundamental e ensino médio segue a mesma tendência dos demais zoneamentos, com exceção do zoneamento central, sendo, portanto as mesmas hipóteses já apresentadas.

Parte de alguns bairros deste zoneamento é cortado pelo Igarapé São Francisco, um dos afluentes do Rio Acre. Depois deste é o que mais atinge áreas residenciais urbanas quando ocorrem enchentes. Os bairros que têm partes mais atingidas são aqueles com terrenos mais baixos, localizados às margens do igarapé, como São Francisco, Bairro da Paz e Raimundo Melo. Esse fenômeno, similar ao ocorrido com as áreas atingidas pelas enchentes do Rio Acre, também interferem no movimento das escolas quanto ao seu funcionamento em decorrência das questões sociais e econômicas associadas a esta situação ambiental⁴⁷.

⁴⁷ Vale lembrar que os problemas ocorridos com as enchentes em Rio Branco não acabam quando as águas retomam o seu nível. Nas áreas mais localizadas à margem de rios, igarapés e córregos, o processo de erosão provocado pela dinâmica das enchentes e ocupação de áreas impróprias para moradia, dá continuidade ao processo de desabrigo de muitas famílias.

MAPA 6 – ZONEAMENTO ESCOLAR 4



Os **Zoneamentos 5 e 6** formavam antes uma mesma zona escolar, desmembrada por abranger uma extensa área geográfica. Ambos fazem parte da área do 2º Distrito de Rio Branco, que corresponde a todos os bairros localizados ao lado direito do Rio Acre⁴⁸, onde se instalou o poder público para fundação da cidade.

O **Zoneamento 5** corresponde a Regional 6 de Agosto e tem toda a sua extensão margeada pelo Rio Acre. Contempla 11 escolas estaduais urbanas sendo que destas, 6 ofertam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 3, do 6º ao 9º ano e 1 oferta todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano). Já o ensino médio é ofertado apenas pela escola Lourival Pinho (QUADRO 8 e MAPA 7).

QUADRO 8 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 5

Escola	Modalidade	Localização
Anita Garibaldi	EI/1º A 5º	Rua Adolfo Barbosa Leite
Dr. Carlos Vasconcelos	6º A 9º/EJ	Boulevard Augusto Monteiro
Elias Mansour Simão Filho	EI/1º A 5º/EJ	Taquari
Iracema Gomes Pereira	1º A 5º	Bairro 15
João Mariano da Silva	1º A 9º/EJ	Taquari
Lourival Pinho	EM	Triangulo
Madre Hildebranda da Prá	1º A 5º/EJ	Rua Diamantina
Maria Angélica de Castro	1º A 5º	Rua 24 De Janeiro
Reinaldo P. da Silva	6º A 9º/EJ	6 de Agosto
Roberto Sanches Mubarak	EI/1º A 5º/EJ	6 de Agosto
Terezinha Miguéis	6º A 9º/EJ	Cidade Nova

FONTE: SEE (2014)

Neste zoneamento as matrículas foram maiores na primeira etapa do ensino fundamental, porém manteve o decréscimo ocorrido nos demais zoneamentos. Esta etapa teve menos 19,51% de matrículas de 2010 para 2013. Na segunda etapa do ensino fundamental, também acompanhando tendência, há oscilações no número de matrículas, apresentando pequeno crescimento de 0,16% entre 2010 e 2013. Esta etapa teve número de matrículas próximo ao ensino médio. Com o menor número de matrículas no zoneamento o ensino médio teve o maior crescimento entre os anos 2010 e 2013, foram 21,9% de matrícula (TABELA 8).

⁴⁸ Os bairros localizados ao lado esquerdo do Rio Acre formam o 1º Distrito de Rio Branco. Esta é a regionalização mais tradicional que temos. Mesmo que a cidade tenha tido sua origem de ocupação no 2º Distrito, com a expansão urbana ao longo das décadas a cidade acabou por ter no 1º Distrito uma maior dinâmica e atenção do poder público, estando nele localizadas a maior parte da população e as principais ofertas de serviços, tanto públicas quanto privadas.

TABELA 8 – ZONEAMENTO 5: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO

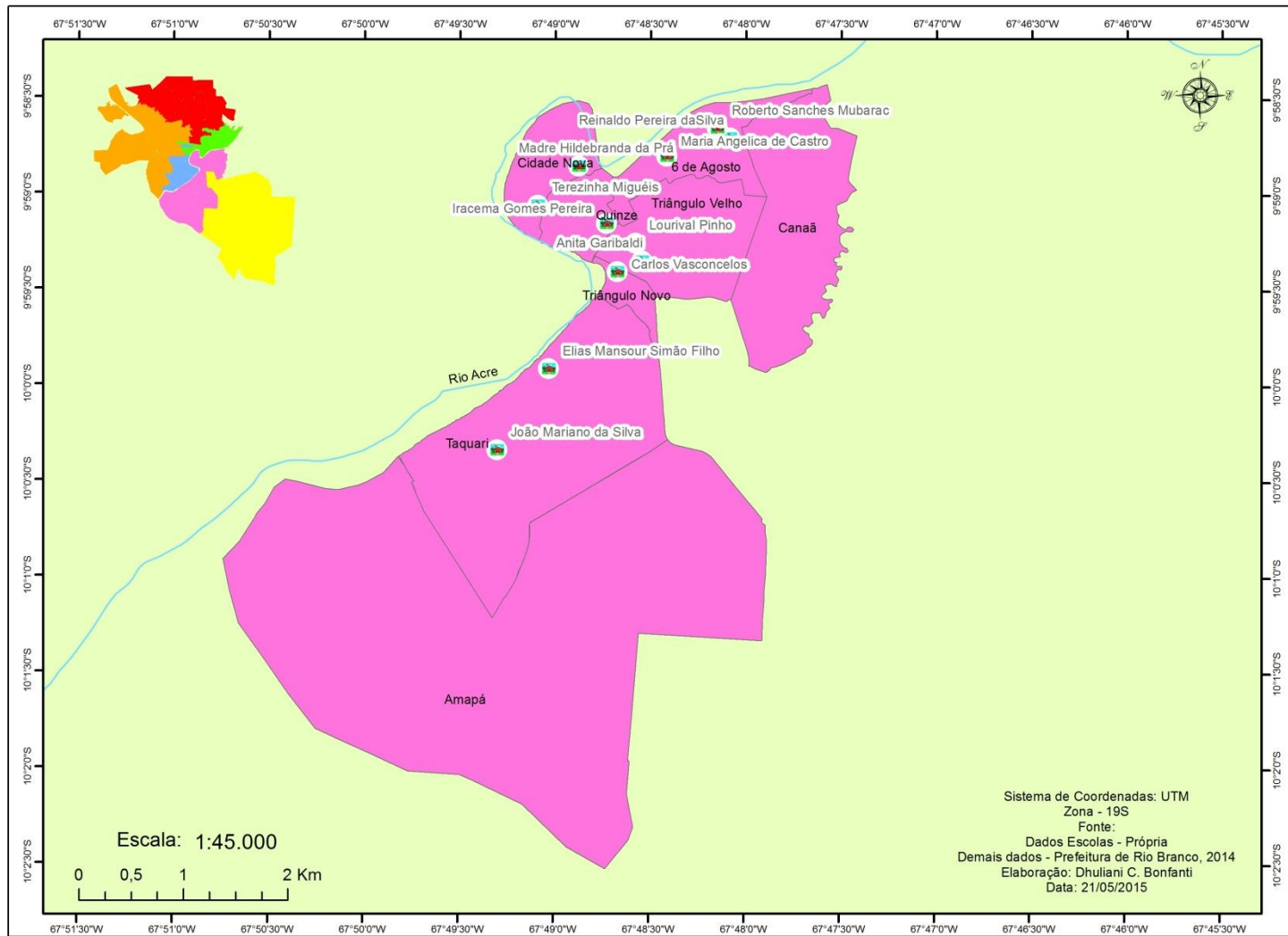
ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012	2013
Anos Iniciais – EF	3558	3634	3148	2977
Anos Finais – EF	1878	1975	2041	1881
Ensino Médio	1433	1472	1640	1835

FONTE: CENSO ESCOLAR (2014)

O Zoneamento 5 não segue a tendência dos demais zoneamentos pois apresentou maior número de matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental. Isto pode evidenciar que os alunos deste zoneamento ao concluírem esta etapa de ensino não estão dando continuidade aos estudos ou indo a escolas de outros zoneamentos. Movimento parecido no ensino médio, porém em 2013 é possível identificar certo equilíbrio com a etapa anterior, indicando uma maior permanência dos alunos no zoneamento.

As escolas recebem alunos que enfrentam dificuldades sociais e econômicas, dentre elas suas moradias são atingidas anualmente pelas águas do Rio Acre e possuem baixa renda. Muitos dos bairros deste zoneamento foram ocupados a partir da década de 1970 por famílias expropriadas das áreas rurais do estado, com pouca ou nenhuma condição financeira, agravado mais ainda pela deficiência que existe quanto infraestrutura básica pública.

MAPA 7 – ZONEAMENTO ESCOLAR 5



Por fim, o **Zoneamento 6** que corresponde às Regionais do Belo Jardim e Vila Acre. Possui 10 escolas, sendo que destas, 5 ofertam do 1º ao 5º ano; 3 do 6º ao 9º ano; 1 do 1º ao 9º ano; e 1 oferta o ensino médio (QUADRO 9 e MAPA 8).

QUADRO 9 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 6

Escola	Modalidade	Localização
Antonia Fernandes de Freitas	6º a 9º/EJ	Santa Inês
Belo Jardim	1º a 5º	Belo Jardim
Clarisse Fecury	1º a 5º	Santa Inês
Duque de Caxias	1º a 5º	Br-364 Km 12, bairro Belo Jardim
Jornalista José Chalub Leite	1º a 5º/EJ	Areal
Josué Fernandes	1º a 5º/EJ	Mauri Sergio
Leôncio de Carvalho	6º a 9º/EM/EJ	Vila Acre
Paulo Freire	6º a 9º/EJ	Br-364 Km 12, bairro Belo Jardim
Sebastião Pedrosa	EM	Espaço Arena da Floresta/Corrente
Zuleide Pereira de Souza	1º a 9º/EJ	Rodovia Ac-40, bairro Vila Acre

FONTE: SEE (2014).

O maior número de matrícula neste zoneamento também esteve entre as duas etapas do ensino fundamental. No início da série histórica analisada o maior número de matrícula esteve nos anos iniciais, já em 2013, esteve com os anos finais. Esta última etapa teve o maior crescimento de 2010 para 2013, de 33,90%, enquanto os anos iniciais teve crescimento de apenas 0,70%. O ensino médio deste zoneamento registrou os menores números de matrícula nesta etapa entre os zoneamentos, mesmo apresentando crescimento de 19,48% de matrícula entre o período analisado (TABELA 9).

TABELA 9 – ZONEAMENTO 6: MATRÍCULAS EFETIVADAS POR ETAPA DE ENSINO

ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012	2013
Anos Iniciais – EF	2951	2884	3032	2972
Anos Finais – EF	2260	3328	3380	3419
Ensino Médio	554	652	779	688

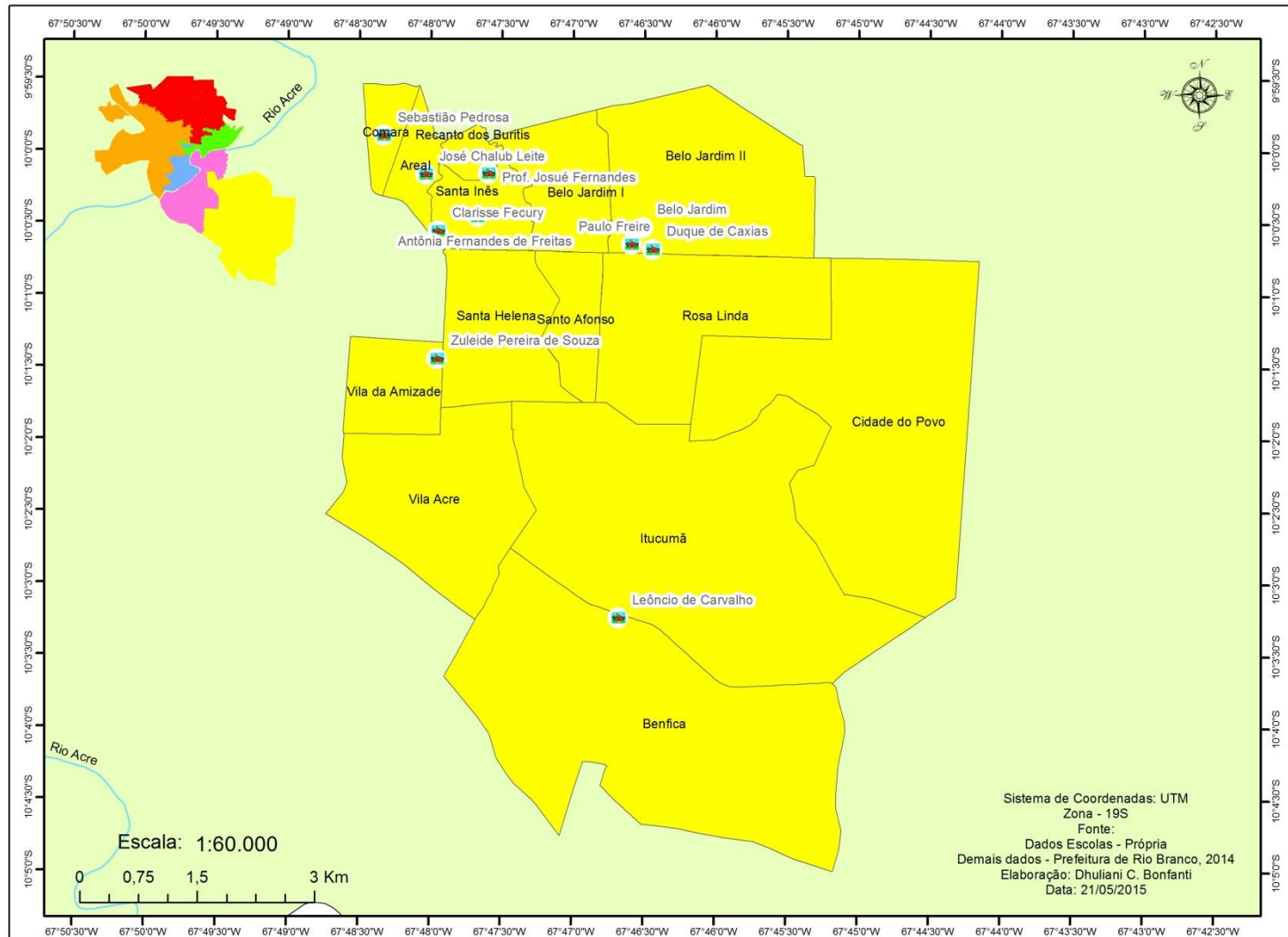
FONTE: CENSO ESCOLAR (2014)

Neste zoneamento há um distanciamento entre as matrículas do ensino fundamental e as matrículas do ensino médio, em 2013 as matrículas do ensino médio representaram aproximadamente 20% daquelas dos anos finais do ensino fundamental. Os dados evidenciam que poucos alunos que concluem o ensino fundamental dão continuidade aos seus estudos, ou, se o fazem se inserem na modalidade Educação de Jovens e Adultos, pois das 10 escolas, 6 ofertam esta modalidade. Diante desse quadro, algumas inferências podem ser pontuadas: este é um dos zoneamentos com maior distância em relação ao centro da cidade, o que

dificulta o fluxo maior de alunos no sentido bairro-centro. Essa dificuldade pode se dá, entre outros, pela questão financeira, já que deslocar-se para o centro ou mesmo para outro zoneamento implica gastos com transporte.

Possui uma população em sua maioria de baixa renda e, por ter bairros que se situam no limite do perímetro urbano de Rio Branco, possui áreas com características rurais nos aspectos social, econômico e cultural, onde a existência de chácaras e outros espaços de moradia desenvolvem a criação de pequenos animais e cultivam frutas e hortaliças. Muitos dos bairros são de ocupação espontânea, com poucos serviços públicos, cuja população vive, em sua maioria de atividades informais.

MAPA 8 – ZONEAMENTO ESCOLAR 6



O que observamos além nas especificidades de cada zoneamento escolar, além de suas características socioespaciais, é que nos zoneamentos cujos bairros possuem pouca infraestrutura e população de baixa renda, são aqueles que apresentam os menores números de matrículas no ensino médio, mesmo sendo esta a etapa de ensino em que somente as escolas estaduais ofertam. A segunda etapa do ensino fundamental também ofertada apenas pela rede estadual é a que apresenta maior número de matrícula. Já os anos iniciais do ensino fundamental, além das matrículas das escolas estaduais urbanas (que são as dos zoneamentos), ainda somam-se as das escolas municipais, fazendo que esta seja a etapa de ensino com maiores números de matrícula na cidade.

Também é possível identificar algumas disparidades entre os zoneamentos enquanto composição da cidade de Rio Branco. No Zoneamento 1 temos uma concentração de população com melhores condições de renda e moradia; Zoneamento 2 há uma maior diversidade com relação a caracterização socioeconômica; já os Zoneamentos 3, 4, 5 e 6 possui populações cuja concentração está na baixa renda e nas condições agravadas pela pouca urbanização e falta de equipamentos urbanos acessíveis a seus espaços de moradia, entre outros.

Estes são alguns apontamentos iniciais sobre os zoneamentos escolares de Rio Branco que serão melhores analisados a partir do desempenho educacional de cada zoneamento com base nas avaliações externas do Ideb e Seape/AC.

3 O que expressam os indicadores sobre o zoneamento das escolas

Analisar o movimento dos zoneamentos escolares a partir de indicadores, apresentou neste trabalho limites, pois nem todos têm a mesma série histórica. Portanto, os resultados apresentados são respostas aproximadas possíveis, permitidas pelos dados.

Nesse sentido foi possível analisar o desempenho educacional de cada zoneamento escolar por meio de alguns indicadores, entre eles, optamos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, indicador nacional e, pelo Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem, o Seape/AC, indicador estadual. Ambos, a partir de suas metodologias, avaliam o desempenho das escolas por meio de testes e coleta de dados contextuais obtidos entre os alunos, professores e gestores.

Para analisarmos os dados do Ideb e do Seape/AC, os procedimentos foram: A) Coleta dos resultados das edições do Ideb de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 das escolas de ensino fundamental que compõem o zoneamento escolar em Rio Branco e do Seape/AC, edições 2009, 2010, 2011 e 2012, incluindo as escolas do ensino fundamental e médio. Tais edições do Ideb e do Seape/AC correspondem a todas as edições disponíveis até meados de 2014, considerando que o Ideb acontece a cada dois anos e o Seape/AC a cada ano; B) Com as planilhas dos zoneamentos/Idéb e dos zoneamentos/Seape/AC organizadas, elaboramos gráficos com as médias das notas por série avaliada, (são consideradas escalas de avaliação diferenciadas) por zoneamento em cada ano de edição do Ideb e do Seape/AC, bem como do crescimento ou da queda das notas de uma edição para outra.

Para relacionar com os indicadores educacionais acima citados, utilizamos como dado de referência para diagnóstico da condição socioeconômica dos alunos, o Indicador de Nível Socioeconômico – Inse, do ano de 2013, organizado pelo Inep para todas as escolas da educação básicas do país e o indicador de adequação de formação docente, que representa a proporção de professores de cada escola que leciona na educação básica e possui a formação adequada, nos termos da lei. Este indicador é obtido pelo Inep a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

3.1 O desempenho dos zoneamentos escolares no Ideb

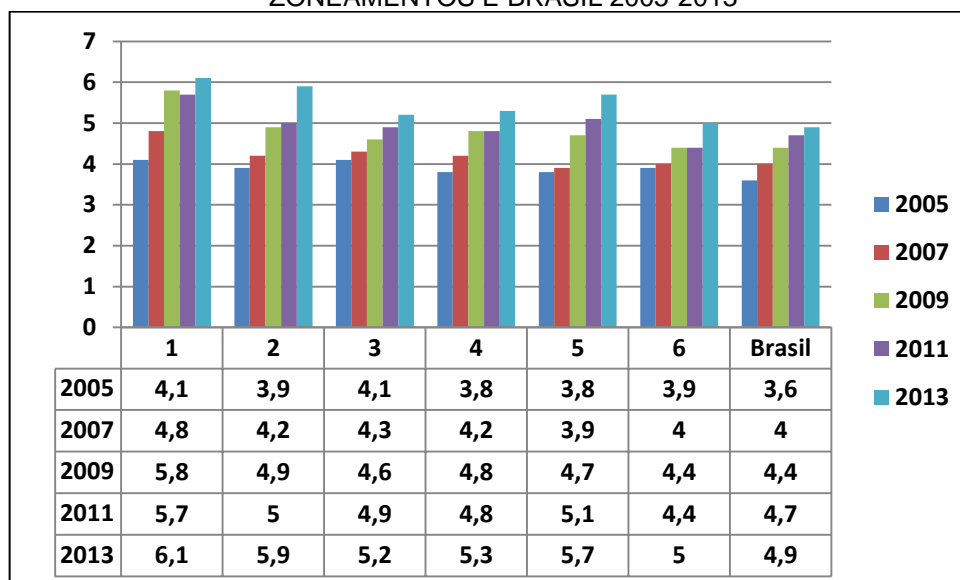
O Ideb foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007 e reúne num só indicador, dois conceitos para a qualidade da educação: *fluxo escolar*, que representa a taxa de aprovação dos alunos e *aprendizado*, que corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada. A nota do Ideb varia de zero a dez. (BRASIL, 2013).

A primeira edição do Ideb acontece num contexto em que a educação em Rio Branco passa por mudanças por conta do reordenamento escolar ocorrido pela SEE e Seme. Considerando a evolução do Ideb, por zoneamento escolar, nas

edições de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 é possível delinear alguns apontamentos sobre o desempenho educacional dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas que compõem o zoneamento escolar.

Em análise do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental (GRÁFICO 1) os Zoneamentos 1 e 3 são os que se destacam pelas maiores médias na primeira edição em 2005. Neste ano todos os zoneamentos superaram a nota do Ideb nacional que foi de 3,6. Em 2007 há um crescimento em todas as notas, inclusive do Ideb nacional, que se iguala ao Zoneamento 6 e supera apenas o Zoneamento 5, sendo estes os que registraram menor crescimento. O crescimento maior se dá no Zoneamento 1, que mantém a melhor nota.

GRÁFICO 1 – IDEB ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ZONEAMENTOS E BRASIL 2005-2013



FONTE: Organizado de IDEB (2005-2013).

Na edição do Ideb de 2009 continuou a tendência de crescimento entre todos os zoneamentos e no Brasil. Todos os zoneamentos apresentaram notas acima de 4,5 pontos, porém, foi o Zoneamento 1 que teve maior crescimento neste ano, crescendo 1,0 e mantendo o destaque nas notas. O Ideb nacional cresceu 0,4 pontos, com crescimento maior apenas que o Zoneamento 3, que cresceu 0,3 pontos.

Em 2011 ocorreu o menor crescimento geral no Ideb nos zoneamentos. O Zoneamento 1 que mantinha nas edições anteriores as melhores notas e crescimento, foi o único que apresentou nesta edição uma baixa de 0,1 ponto no

Ideb, mesmo assim manteve a maior nota. O maior crescimento foi registrado no Zoneamento 5, com acréscimo de 0,4 pontos e em seguida o Ideb do Zoneamento 3 e nacional que cresceram 0,3 pontos.

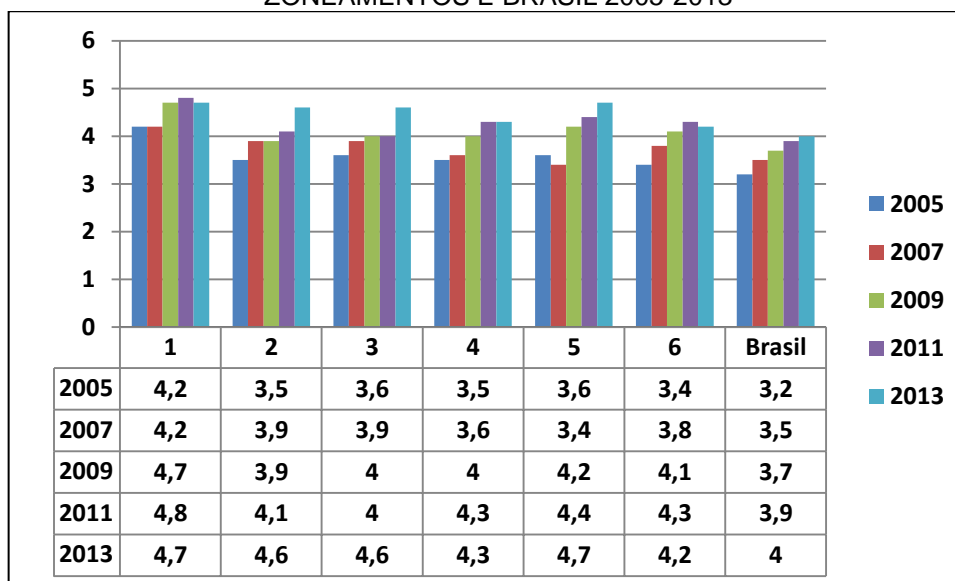
Na última edição, em 2013, houve crescimento do Ideb em todos os zoneamentos, porém, o maior crescimento foi registrado no Zoneamento 2, que cresceu 0,9 pontos, superando apenas o crescimento dos Zoneamentos 5 e 6 que foi de 0,6 pontos. O Ideb nacional cresceu nesta edição apenas 0,2 pontos, registrando assim a menor nota em relação aos zoneamentos. O Zoneamento 1, apesar do crescimento de 0,4 pontos permaneceu com o melhor índice.

Em análise geral sobre o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, houve uma tendência de crescimento ao longo das edições em todos os zoneamentos (GRÁFICO 2). O Zoneamento 1 superou os demais em todos os anos com as maiores notas, mesmo com o decréscimo de nota em 2011. Seu crescimento, da edição de 2005 para a de 2013 foi de 48,8%, cresceu menos apenas que os zoneamentos 2 e 5, com 51,3% e 50%, respectivamente, mesmo assim manteve os melhores índices.

O Zoneamento 3 apresentou o menor crescimento no Ideb superando apenas o crescimento do Ideb nacional, que em todas as edições foi menor que todos os zoneamentos. O crescimento do Zoneamento 3, de 2005 para 2013, foi de 26,8%, mesmo assim superou o Zoneamento 6 que apresentou os menores Ideb, mas com crescimento de 36,1%.

É evidente o destaque do Zoneamento 1 nesta etapa de ensino e dos zoneamentos 3 e 6 com os menores indicadores, o que já reforça nossa hipótese de que há relação entre as características socioespaciais dos alunos com seu desempenho educacional, já que as escolas destes zoneamentos atendem no geral alunos de bairros pouco estruturados e pouca renda.

GRÁFICO 2 – IDEB ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ZONEAMENTOS E BRASIL 2005-2013



FONTE: Organizado de IDEB (2005-2013).

Os dados referentes ao Ideb dos anos finais do ensino fundamental apresentam médias menores que os anos iniciais, acompanhando uma tendência desta etapa de ensino.

O Zoneamento 1 apresentou os melhores desempenhos no Ideb em todas as edições analisadas. Em 2007, mesmo permanecendo com a mesma média de 2005, continuou com o melhor indicador entre os zoneamentos, assim como nas edições seguintes quando apresentou crescimento de 0,5 a 0,6 pontos.

Se compararmos o crescimento dos zoneamentos entre os anos de 2005 e 2013, este foi o zoneamento que menos cresceu. Em dados percentuais teve um crescimento de 11,9%, enquanto os demais apresentaram crescimentos acima de 22%. No entanto, é o zoneamento que tinha o maior ponto de partida (4,2 em 2005) e manteve certo equilíbrio durante as edições do Ideb.

No Zoneamento 2 tivemos o maior crescimento percentual, quando comparamos à média de 2005 e 2013, houve um crescimento de 31,4%, no entanto, esteve nas edições de 2009 e 2011 entre as menores médias em relação aos demais zoneamentos. Inclusive em 2009 teve o menor Ideb. O Ideb do Zoneamento 3 teve um movimento próximo ao do Zoneamento 2, iniciou com 3,6 em 2005 e em 2013 teve crescimento de 27,8%. Mesmo com considerável crescimento esteve também, em 2009 e 2011 entre as menores médias do Ideb entre os zoneamentos, sendo que em 2011 foi o zoneamento com menor indicador.

No Zoneamento 4 houve também um movimento crescente entre todas as edições do Ideb. O crescimento percentual de 2005 para 2013 foi de 22,8%, mesmo assim foi o segundo zoneamento que em 2013 teve o menor Ideb (4,3).

Os Zoneamentos 5 e 6 foram os que apresentaram, em algum momento, queda no Ideb. No Zoneamento 5 este decréscimo ocorreu de 2005 para 2007, porém, depois do Zoneamento 2, este foi o que teve mais crescimento entre 2005 e 2013, com 30,5%, chegando a ter o mesmo Ideb do Zoneamento 1 neste ano (4,7).

O que temos a partir destes dados são algumas evidências sobre o zoneamento escolar em Rio Branco. Uma delas é que há um zoneamento que se sobressai aos demais no Ideb e que coincide com o mesmo zoneamento que atende a uma população que possui as melhores condições socioeconômicas, está localizado numa área bem servida de infraestrutura e oferta de serviços, que é o Zoneamento 1. Este é o que mantém o maior equilíbrio quanto ao Ideb entre os zoneamentos, mesmo sendo o que menos cresceu ao longo das edições.

Nos demais zoneamentos esse movimento, mesmo com pouco decréscimo de uma edição para outra, tiveram consideráveis crescimentos entre 2005 e 2013. Mesmo assim, com exceção do Zoneamento 5, todos ficaram com Ideb menor que o Zoneamento 1.

Os dados analisados confirmam que há um movimento diferente entre os zoneamentos, sendo estas diferenças mais acentuadas no Zoneamento 1. Isto implica que há diferenças entre os alunos que residem nos melhores bairros da cidade e os alunos que residem nos bairros periféricos, e isto se confirma com a análise do Ideb.

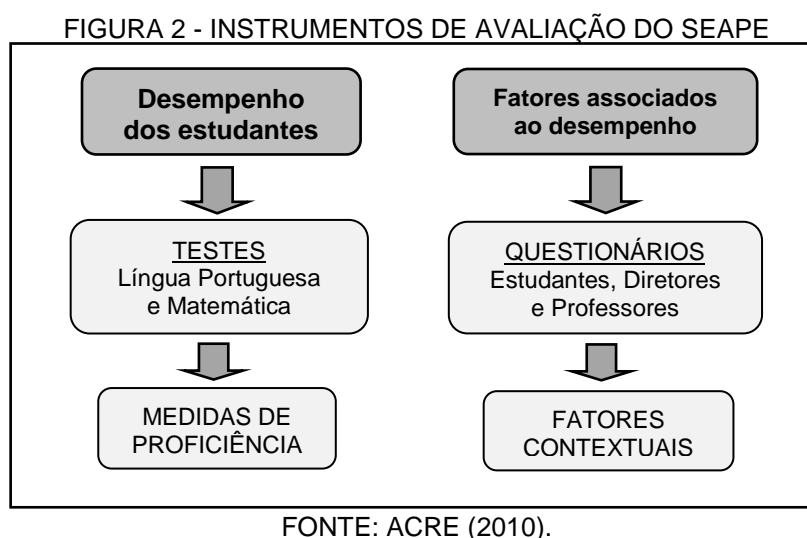
Esta análise considera as limitações existentes em um indicador como o Ideb, não sendo, portanto, único definidor da qualidade do ensino e nem definidor do perfil da clientela atendida pelas escolas. No entanto, acreditamos que, cotejando com outros indicadores (também de educação e socioeconômico) contribuirá para respondermos nossa pergunta de tese.

3.2 O desempenho dos zoneamentos escolares no Seape/AC

Outra referência para analisarmos o desempenho educacional dos zoneamentos escolares em Rio Branco é o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem (Seape/AC), que tem como finalidade realizar o diagnóstico do

sistema público de educação para verificar a efetividade das políticas de educação em curso, no Estado do Acre e seus municípios.

O Seape/AC é fruto do contrato entre a SEE e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd/UFJF. Teve sua primeira edição no ano de 2009 (FIGURA 2). A partir daí, anualmente a Educação Básica é avaliada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da “aplicação de testes cognitivos e a investigação dos fatores associados ao desempenho escolar através de questionários contextuais.” (ACRE, 2009, p.13).



Os *testes cognitivos* ou *de proficiência* avaliam os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Todos os estudantes que fazem os testes cognitivos também respondem o *questionário contextual*, assim como professores e diretores de escolas, a fim de serem investigados os fatores associados ao desempenho educacional. (ACRE, 2010). A Figura 02 apresenta a organização dos itens considerados na avaliação do Seape/AC.

Após a aplicação dos testes, as respostas de cada estudante a cada item do teste são processadas de forma a constituir uma base de dados. Por meio desta base de dados e da utilização da Teoria da Resposta ao Item, a TRI, são calculados os parâmetros dos itens e as proficiências dos estudantes. Em seguida, são realizados procedimentos matemáticos, denominados equalizações, cujo objetivo é apresentar as proficiências e parâmetros, dos itens que foram utilizados nos testes do Seape/AC, na mesma escala do Saeb.

Com base nos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e “por meio da estatística de Teoria de Resposta ao Item (TRI)” (ACRE, 2010, p. 15), os resultados são agrupados em quatro *padrões de desempenho*: *Abaixo do Básico*, *Básico*, *Adequado/Proficiente* e *Avançado* (QUADRO 10).

QUADRO 10 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA COMPREENDIDOS PELOS PADRÕES DE DESEMPENHO – LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Língua Portuguesa				
Etapas de escolaridade	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2ª série / 3º ano EF	Até 400	400 a 450	450 a 500	Acima de 500
4ª série / 5º ano EF	Até 125	125 a 175	175 a 225	Acima de 225
8ª série / 9º ano EF	Até 200	200 a 250	250 a 300	Acima de 300
3º ano EM	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
Matemática				
Etapas de escolaridade	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2ª série / 3º ano EF	Até 725	725 a 800	800 a 850	Acima de 850
4ª série / 5º ano EF	Até 150	150 a 200	200 a 250	Acima de 250
8ª série / 9º ano EF	Até 225	225 a 275	275 a 325	Acima de 325
3º ano EM	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350

FONTE: ACRE (2010).

Na primeira edição do Seape/AC, em 2009, foram avaliados o 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. A partir da segunda edição, em 2010, o 3º ano do Ensino Fundamental passa a ser também avaliado, porém com escala diferenciada (QUADRO 11). Enquanto as demais etapas possuem a mesma escala de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o 3º ano do Ensino Fundamental possui, em Matemática a escala do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, o SAERS, e em Língua Portuguesa, a Escala de Proficiência em Leitura do Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização), que integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simav/MG).

QUADRO 11 – ANOS ESCOLARES AVALIADOS NO SEAPE-AC

Ano	Séries avaliadas
2009	4ª série/5º ano EF, 8ª série/9º ano EF e 3ª série EM
2010	2ª série/3º ano EF, 4ª série/5º ano EF, 8ª série/9º ano EF e 3ª série EM
2011	
2012	

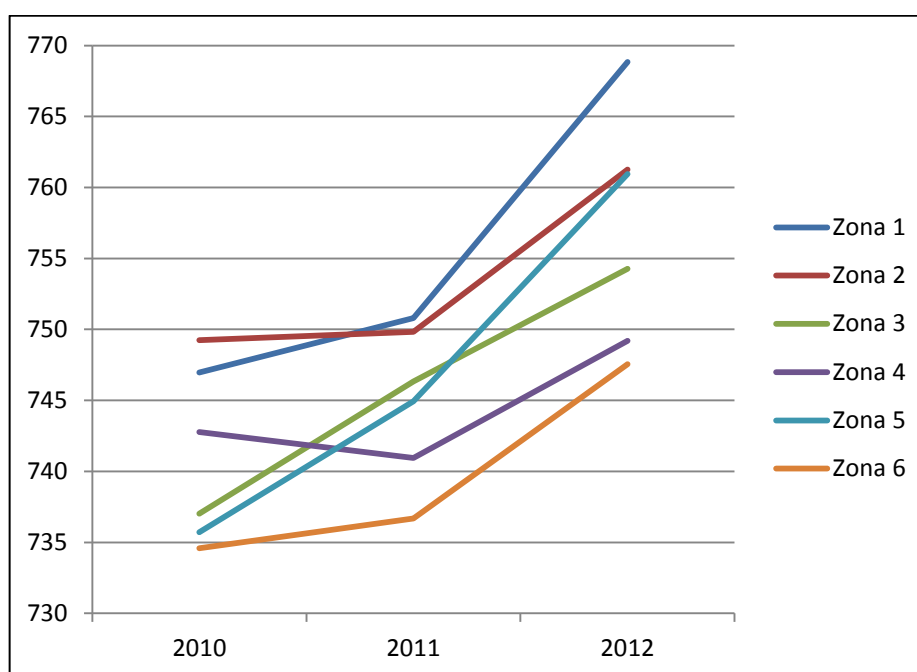
FONTE: Organizado de ACRE (2012)

A seguir analisaremos o desempenho dos zoneamentos nas avaliações do Seape/AC, edições de 2009, 2010, 2011 e 2012 em cada etapa escolar avaliada.

O 3º ano do Ensino Fundamental só passa a fazer parte das avaliações do Seape a partir da edição de 2010. Houve em todos os zoneamentos um crescimento constante entre as edições. O Zoneamento 6 foi o que apresentou as menores médias, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, apesar desse crescimento constante, por iniciar na edição de 2010 com a menor nota, manteve esta posição.

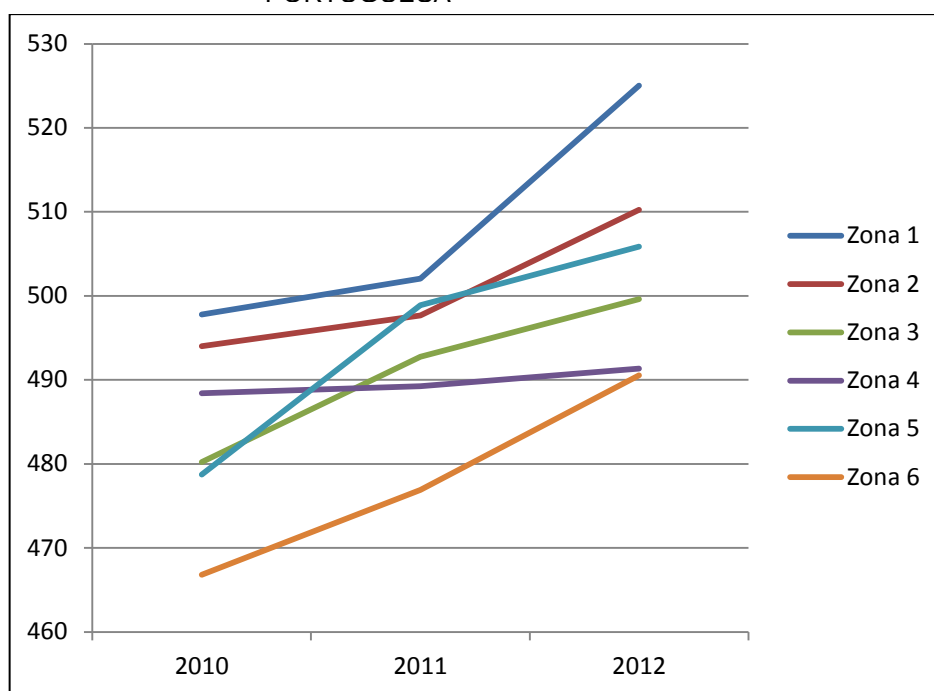
As melhores médias, assim como ocorreu no Ideb, continuaram com o Zoneamento 1, apenas com exceção da edição de 2010 em Matemática, no qual o destaque foi para o Zoneamento 2, que apresentou o segundo melhor desempenho no Seape/AC. Mesmo com o ponto de partida com desempenho menor em 2010 o crescimento nas edições seguintes fizeram o Zoneamento 1 destacar-se dos demais. (GRÁFICOS 3 e 4).

GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO DA SEE: 3º ANO/EF – MATEMÁTICA



FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2010-2012).

GRÁFICO 4 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO DA SEE: 3º ANO/EF – LÍNGUA PORTUGUESA



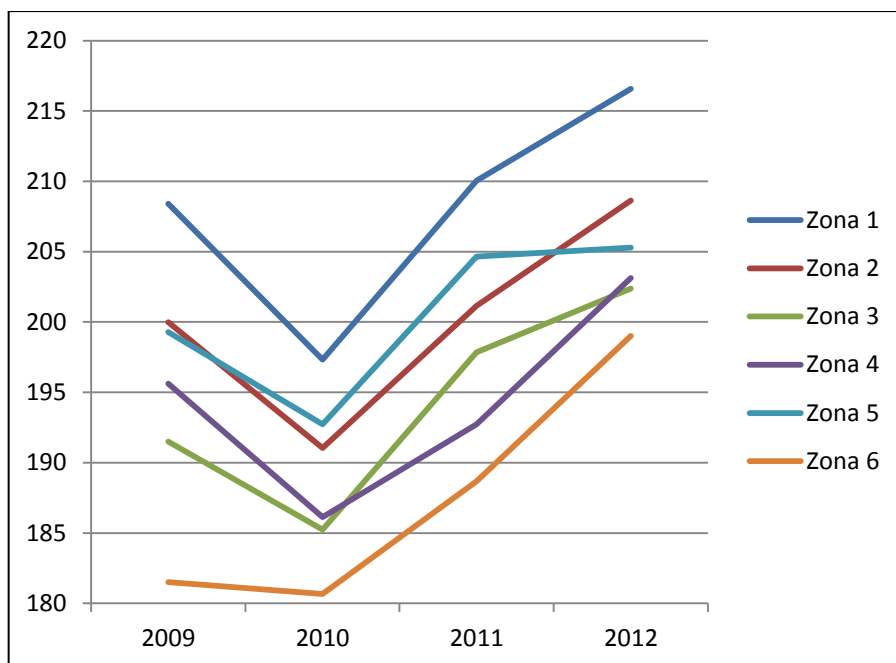
FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2010-2012).

O Zoneamento 4 foi o que apresentou o menor crescimento ao longo das edições, com destaque para certa manutenção das notas em Matemática. O Zoneamento 5 apresentou o maior crescimento em Língua Portuguesa entre as edições. Iniciou em 2010 com a segunda menor nota e em 2013 se igualou a nota do Zoneamento 2, que foi superada apenas pelo Zoneamento 1. Movimento similar também ocorreu em Matemática.

No que pese o crescimento das notas ao longo das edições, percebe-se no geral um crescimento gradativo entre todos os zoneamentos, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, com exceção do Zoneamento 4 que apresentou decréscimos.

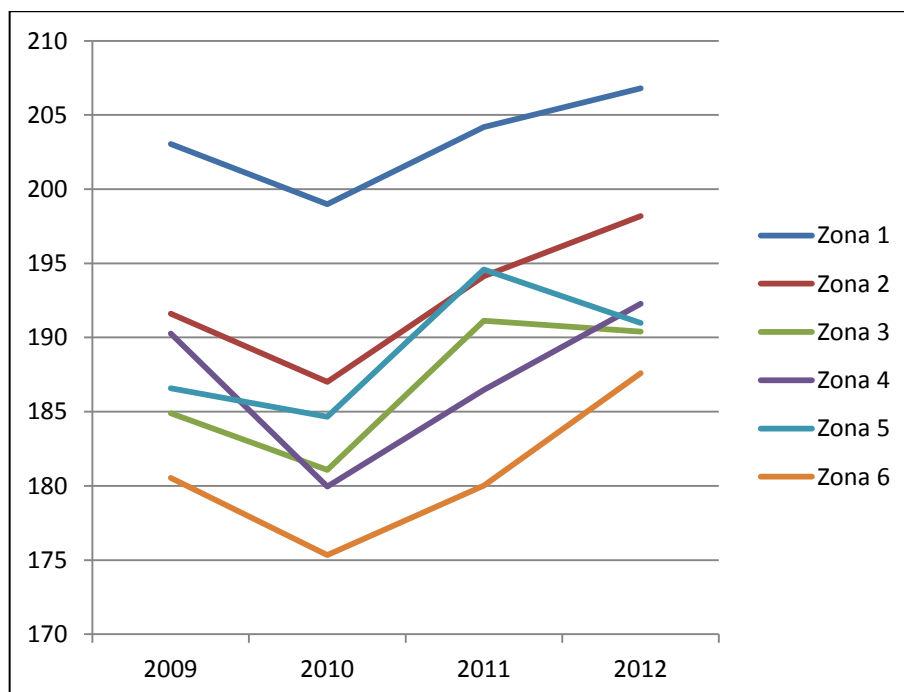
No que se refere ao desempenho do 5º ano do ensino fundamental, houve uma tendência quanto à evolução das proficiências. Verifica-se oscilação entre as edições, as notas de 2010 caem em relação a 2009, voltando a crescer em 2011 e em alguns poucos casos decrescendo novamente na edição de 2012. Essa tendência acompanha também as etapas posteriores. (GRÁFICOS 5 e 6).

GRÁFICO 5 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 5º ANO/EF - MATEMÁTICA



FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2009-2012).

GRÁFICO 6 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO: 5º ANO/EF – LÍNGUA PORTUGUESA



FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2009-2012).

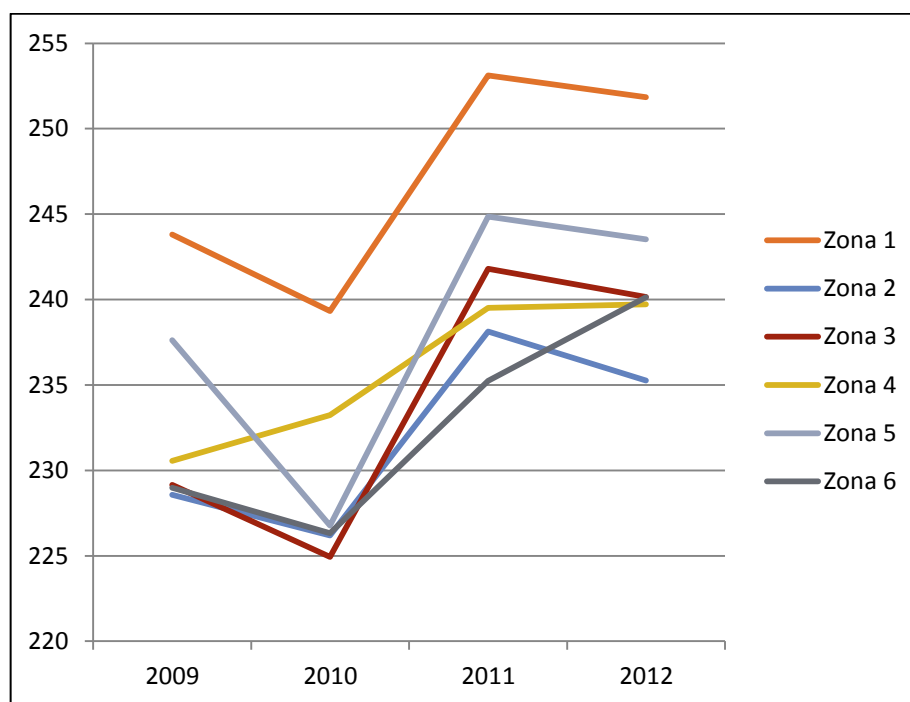
Em Matemática e Língua Portuguesa observa-se a concentração das melhores notas em todas as edições no Zoneamento 1, destacando-se dos demais zoneamentos pela considerável diferença de desempenho. Este zoneamento segue uma tendência de queda das notas, tanto Matemática quanto Língua Portuguesa na edição de 2010.

Já o Zoneamento 6 é o que apresenta as menores notas em todas edições do Seape. Apesar do considerável crescimento a partir da edição de 2010 em Matemática e Língua Portuguesa, um dos maiores entre os zoneamentos, ainda chega em 2013 com o menor desempenho. Nos Zoneamentos 3 e 5 foi onde evidenciamos a tendência de decréscimo no Seape em 2013, que se dá em Língua Portuguesa.

No 9º ano do ensino fundamental continua com o destaque para o Zoneamento 1 com as melhores notas no Seape/AC, apresentando registros de oscilações entre as edições. Já as menores notas neste ano escolar variam entre os zoneamentos, não havendo, portanto uma concentração em um zoneamento, como em outros anos escolares. (GRÁFICOS 7 e 8).

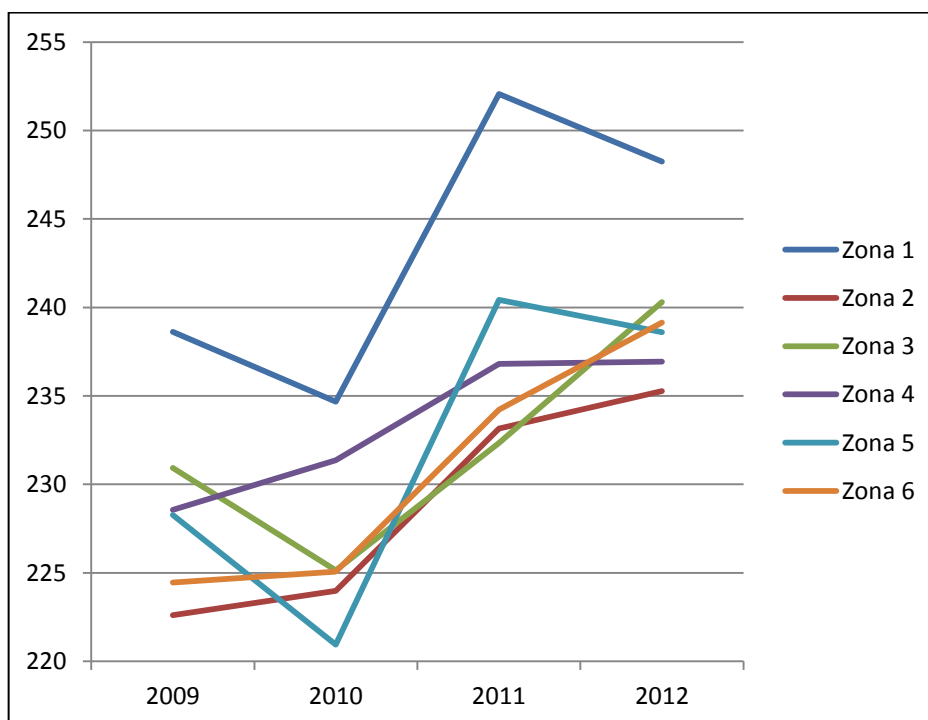
O Zoneamento 2, que em outras etapas se destacou por melhores desempenhos, apresentou as menores notas tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa nas edições de 2009 e 2012. Os menores crescimentos entre as edições foram observados no Zoneamento 4. O Zoneamento 3 apresentou crescimento em Matemática similar ao do Zoneamento 1, no entanto como inicia na primeira edição entre as menores notas, ficou nas edições de 2011 e 2012 com a terceira posição.

GRÁFICO 7 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO DA SEE: 9º ANO/EF – MATEMÁTICA



FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2009-2012).

GRÁFICO 8 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO DA SEE: 9º ANO/EF – LÍNGUA PORTUGUESA

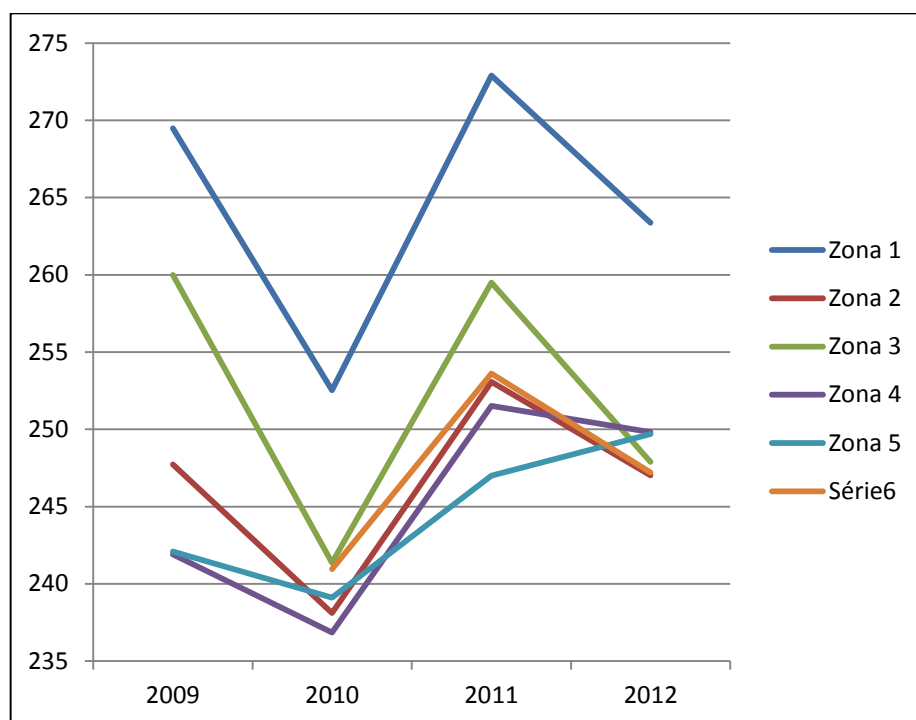


FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2009-2012).

No 3º ano do ensino médio continuou a tendência de destaque do Zoneamento 1 com as maiores notas em todas as edições. O Zoneamento 3 acompanhou crescimento similar, porém com médias bem menores e quedas em 2010 e 2013 mais acentuadas. O Zoneamento 5 apresentou os menores crescimentos, principalmente em 2011, quando demais zoneamentos tiveram considerável acréscimo. Porém, em 2010, em Língua Portuguesa, juntamente com o Zoneamento 4, fugindo a tendência, tiveram pequeno crescimento. Os demais zoneamentos tiveram comportamento que seguiram a tendência de oscilações entre as edições.

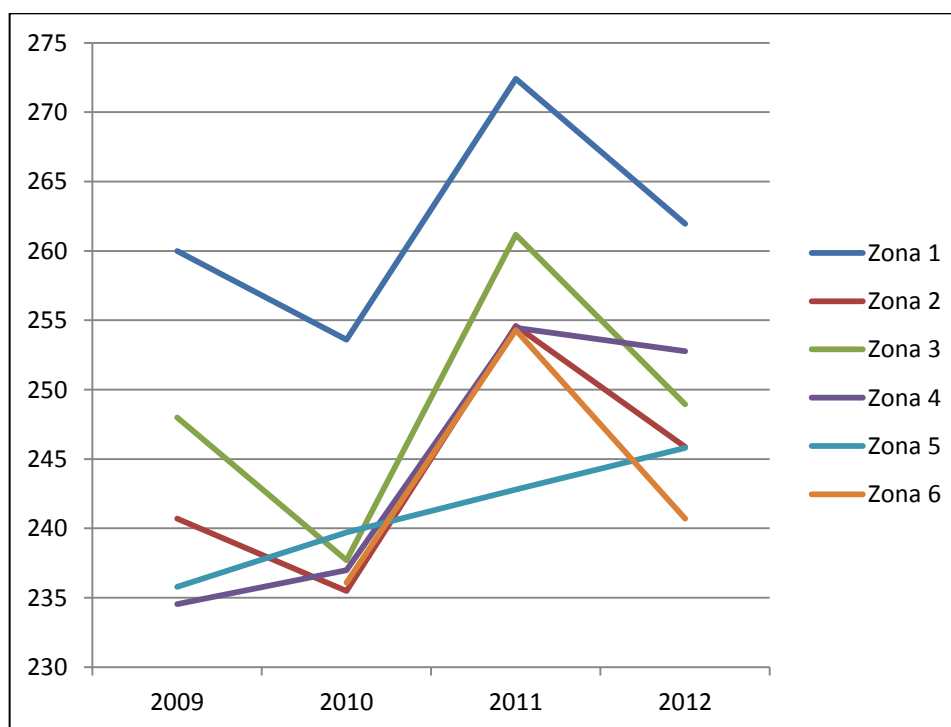
Seguindo a tendência, mais acentuada no ensino médio e em Matemática, verificou-se oscilação entre as edições, em que as notas de 2010 caem em relação a 2009, voltando a crescer em 2011 e decrescendo novamente na edição de 2012. Em Língua Portuguesa essa tendência ocorreu em menor proporção, já que entre os zoneamentos 4 e 5 houve crescimento, mesmo assim, não superaram em nenhuma edição as notas do Zoneamento 1 (GRÁFICOS 9 e 10). Nossa hipótese para esta oscilação é que, quando as notas decrescem de uma edição para outra há um “esforço” conjunto dos pares (SEE, gestão das escolas e professores) para melhorar a nota na edição seguinte. Ao ponto que a nota melhora, passa a haver uma acomodação quanto ao foco nesses resultados, o que leva as notas a caírem novamente.

GRÁFICO 9 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO DA SEE: ENSINO MÉDIO –



FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2009-2012).

GRÁFICO 10 – EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR ZONEAMENTO DA SEE: ENSINO MÉDIO – LÍNGUA PORTUGUESA



FONTE: Adaptado do SEAPE/AC (2009-2012).

Outra possibilidade de análise do desempenho dos zoneamentos no Seape/AC é a partir dos padrões de desempenho que “indicam o grau de cumprimento dos objetivos educacionais considerados essenciais e expressos na *Matriz de Referência* para avaliação, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas”. (ACRE, 2012, p. 12). Desse modo, os resultados de proficiência foram agrupados em quatro padrões de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado (QUADRO 12), que “proporcionam uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e oferecem à escola o entendimento a respeito do nível em que eles se encontram.” (ACRE, 2012, p. 13).

Por meio dos padrões, é possível analisar os aspectos cognitivos que demarcam os percentuais de alunos situados nos diferentes níveis de desempenho, bem como a diferença de aprendizagem entre eles, refletindo a distância existente entre aqueles que têm grandes chances de atingir o sucesso escolar; e aqueles que estão suscetíveis ao abandono escolar caso não sejam implementadas ações e políticas educacionais com vistas à promoção da equidade. (ACRE, 2012, p. 13)

QUADRO 12 – CARACTERIZAÇÃO DOS PADRÕES DE DESEMPENHO DO SEAPE-AC

Padrão de desempenho	Caracterização
Abaixo do básico	Neste padrão de desempenho, o aluno demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, é necessária uma intervenção focada para que possa progredir em seu processo de aprendizagem.
Básico	O aluno que se encontra neste padrão de desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.
Adequado	Neste padrão de desempenho, o aluno demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
Avançado	O aluno que atingiu este padrão de desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho desses alunos nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas.

FONTE: Organizado de ACRE (2012)

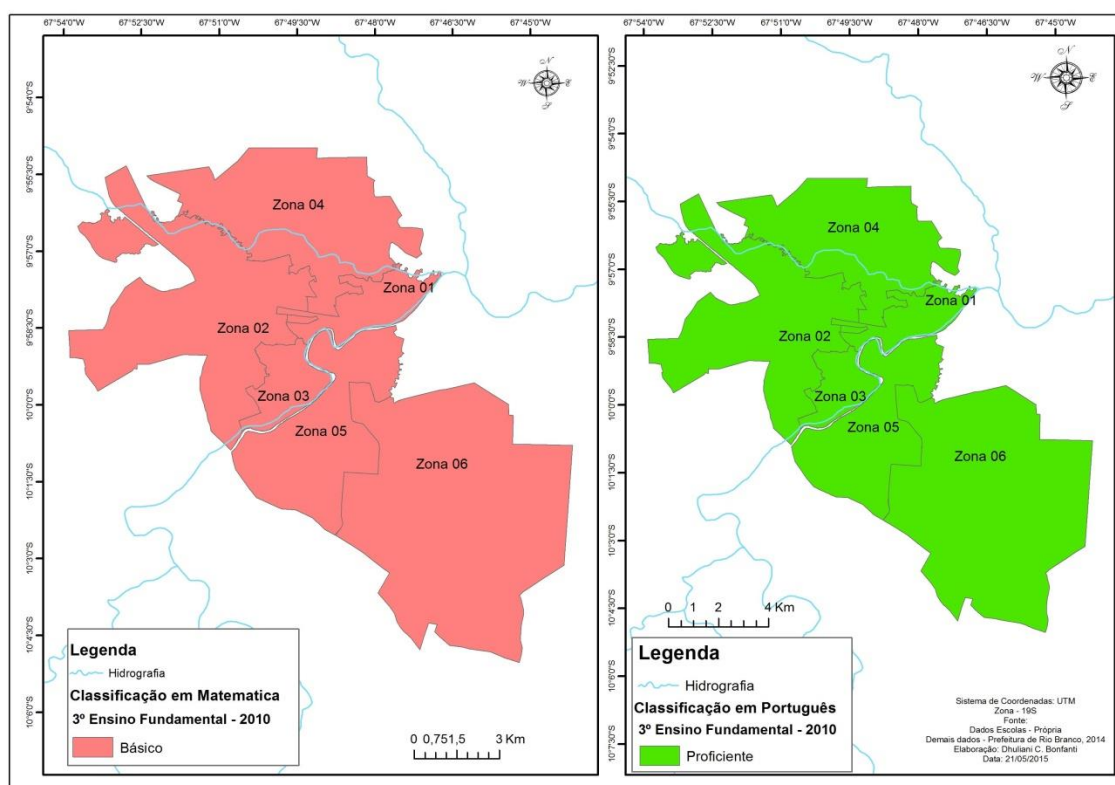
Os padrões de desempenho, segundo Acre (2012), são os balizadores quanto à qualidade da aprendizagem dos alunos, sendo possível a partir deles

identificar onde é necessário “ações pedagógicas mais especializadas” (p.31), por outro lado, evidencia também práticas educativas satisfatórias.

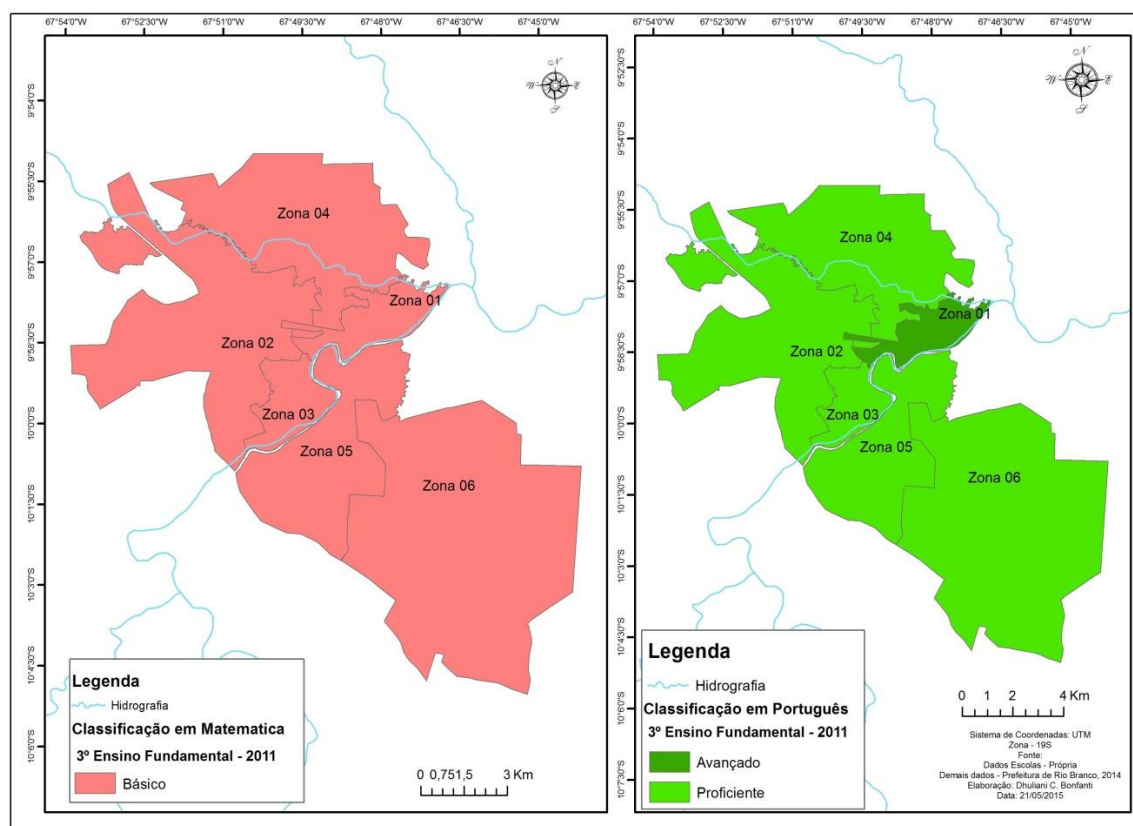
No entanto, não identificamos no contexto dos zoneamentos ações exitosas que se refletem em melhoria da qualidade de ensino, considerando as especificidades zonais a partir dos resultados do Seape/AC. Ainda tem sido desafio pois, a posição que cada escola obtém no Seape tem servido muito mais para mostrar o que a escola é, qual tipo de aluno tem e em qual contexto socioespacial está inserida a escola e seus alunos, que para orientar políticas públicas. No sentido do que discutimos nesta tese, os dados do Seape assim como de outros indicadores educacionais deveriam orientar políticas públicas em diversas instâncias sociais, no sentido de oferecer melhores oportunidades à população e tornar os espaços menos segregados.

Como na primeira edição do Seape/AC o 3º ano do ensino fundamental não foi avaliado, a análise deste ano é a partir da edição de 2010. Analisando o padrão de desempenho dos zoneamentos no 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, temos na edição de 2010 todos os zoneamentos com padrão proficiente (MAPA 9).

MAPA 9 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC, 2010

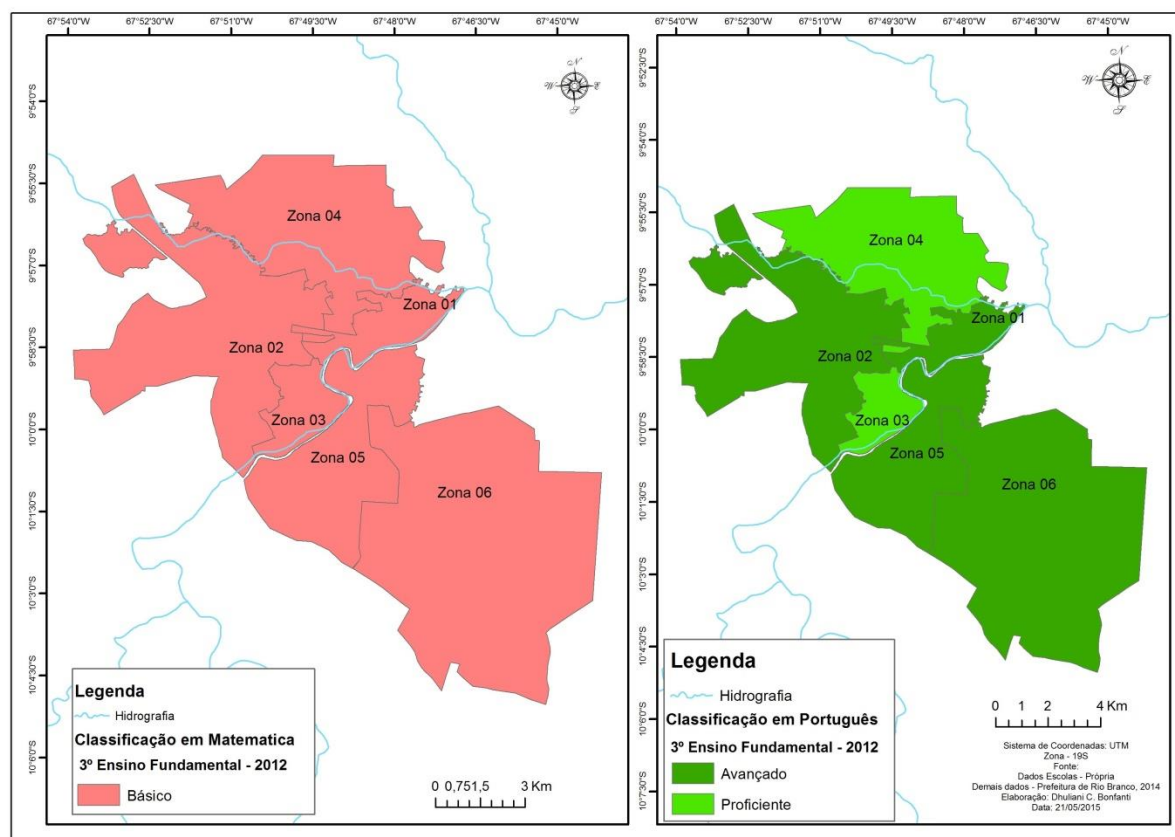


MAPA 10 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC, 2011



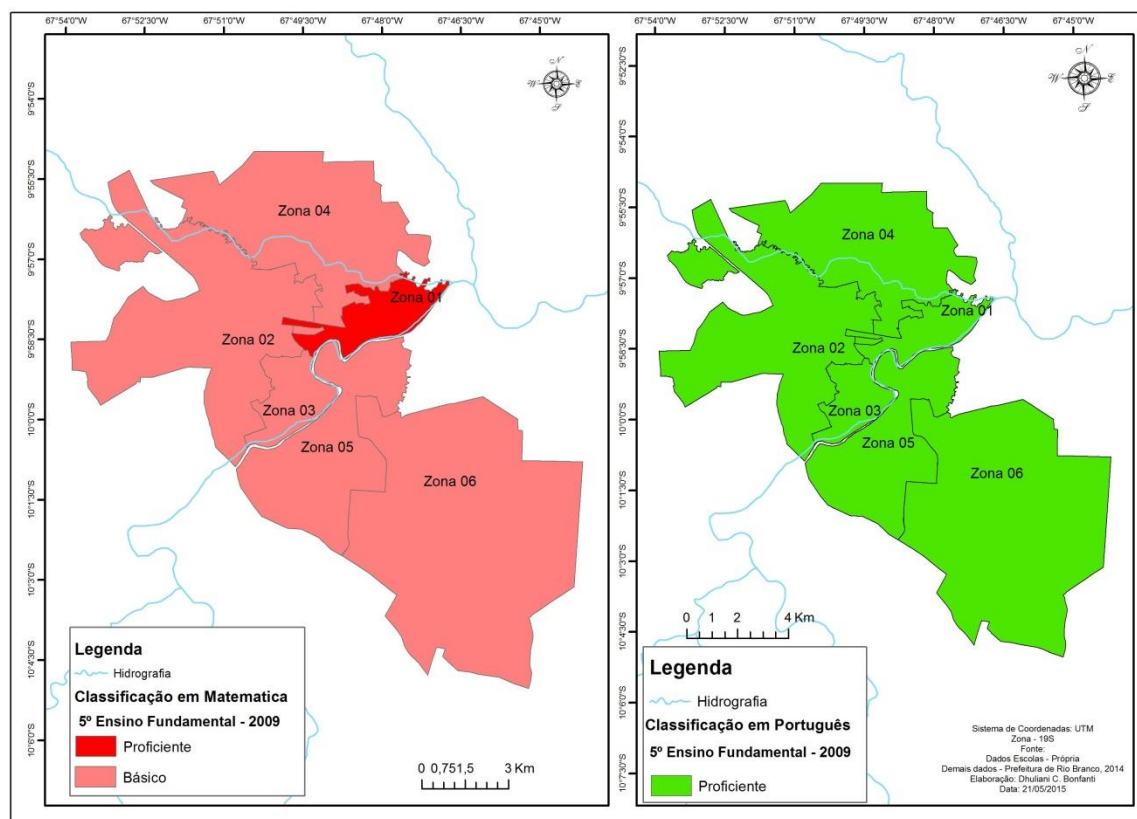
Nas avaliações de Matemática os padrões diferem de Língua Portuguesa, estando todos os zoneamentos, em todos os anos com padrão *básico*. Tal comportamento é tendência já que os alunos tendem a ter melhores notas em Língua Portuguesa do que em Matemática (Mapas 10 e 11).

MAPA 11 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC, 2012.

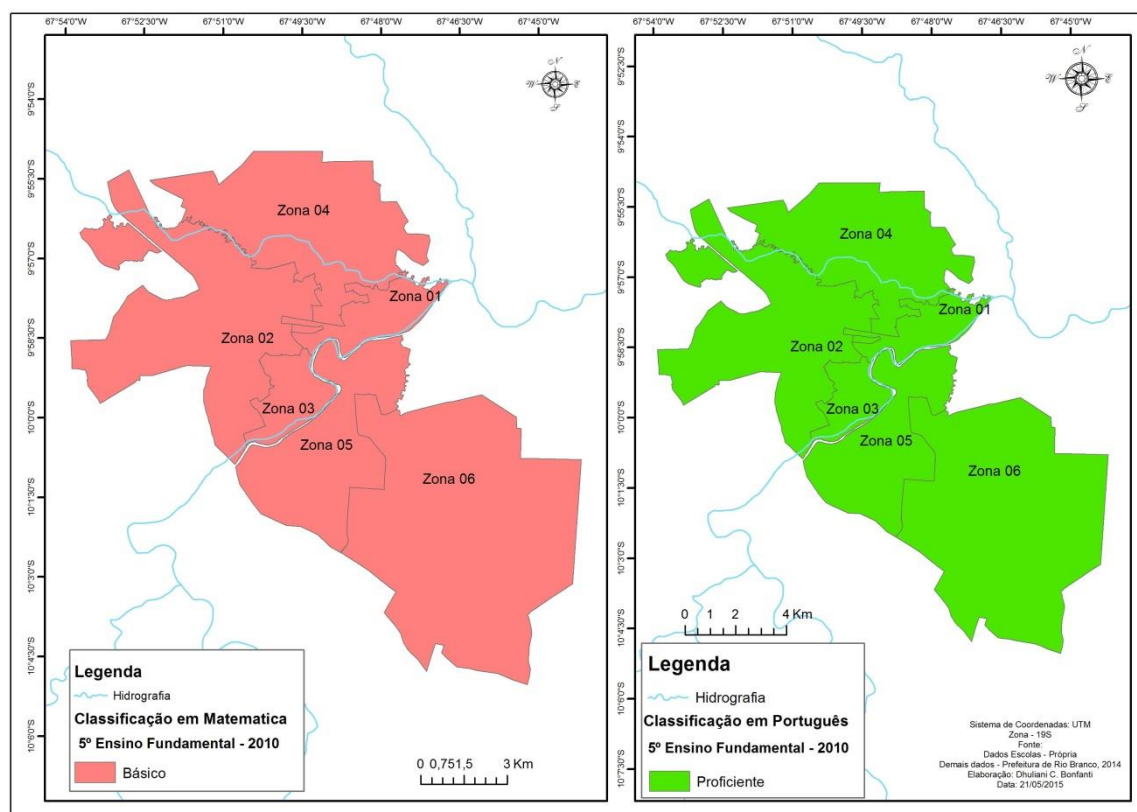


Em 2011, em Língua Portuguesa, os zoneamentos mantiveram a mesma proficiência de 2010, com exceção do Zoneamento 1 que passa para o padrão *avançado*. Na edição seguinte, de 2012, os Zoneamentos 3 e 4 mantêm o padrão *proficiente* enquanto o Zoneamento 1 juntamente com os demais ficaram com padrão *avançado* (MAPA 12).

MAPA 12 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC, 2009



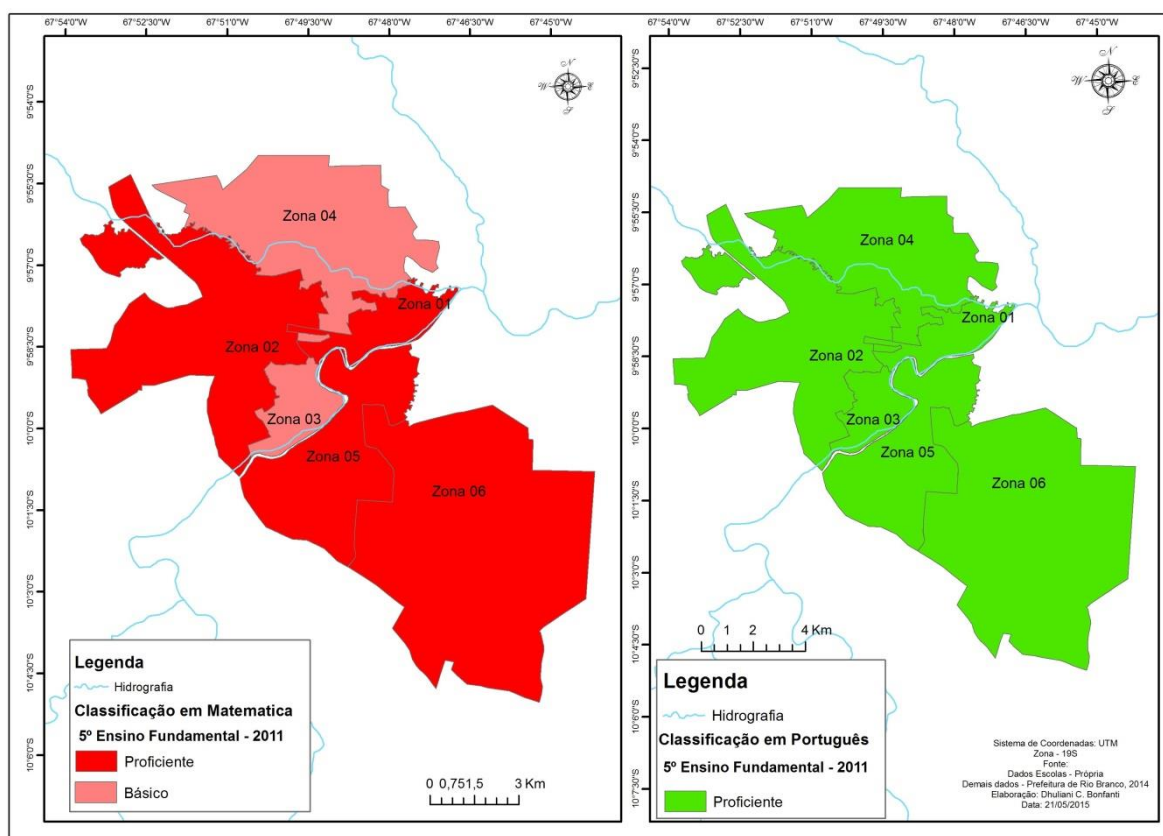
MAPA 13 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC, 2010



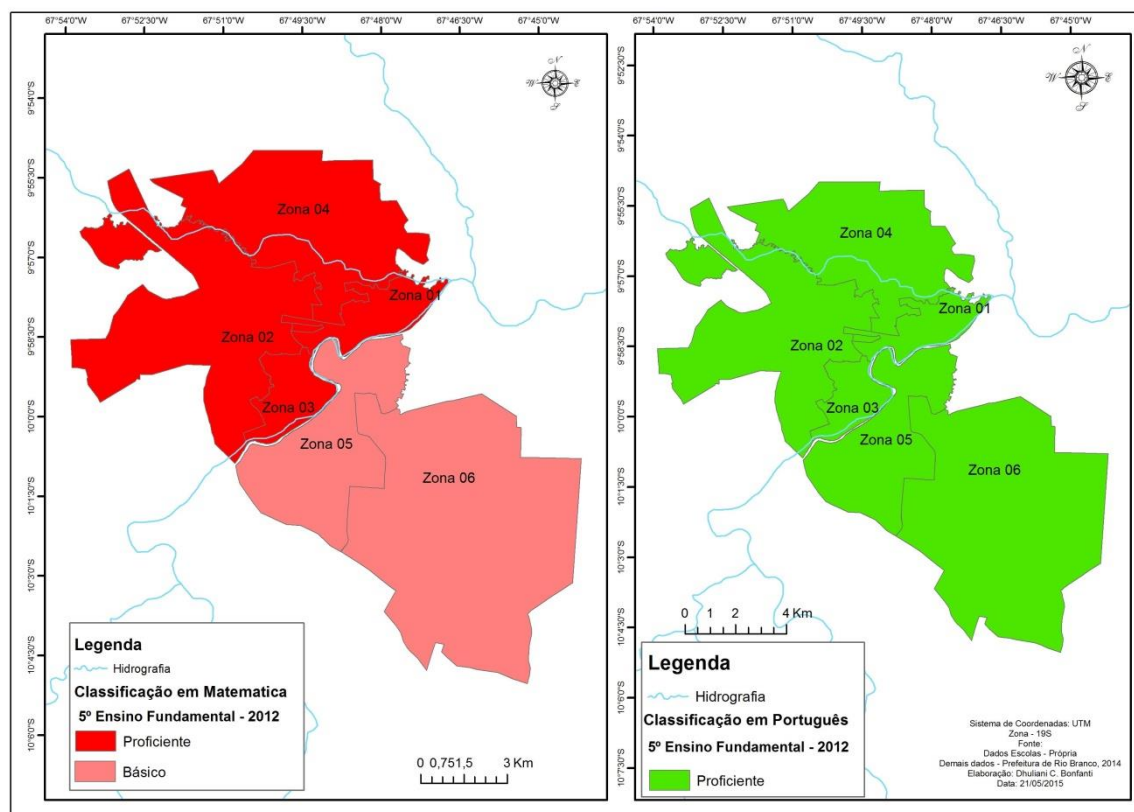
No 5º ano do ensino fundamental, todos os zoneamentos obtiveram padrão *proficiente* em todas as edições do Seape/AC em Língua Portuguesa. Em Matemática, nos anos 2009 e 2010 o padrão predominante foi o *básico*, com exceção apenas do Zoneamento 1 que teve padrão *proficiente* no ano de 2009 (MAPAS 14 e 15).

Na edição de 2011 os Zoneamentos 3 e 4 baixam para o padrão *básico*, em Matemática, permanecendo os demais com padrão *proficiente*. Já na edição do Seape/AC de 2012 o padrão *proficiente* prevalece entre os zoneamentos, com exceção dos Zoneamentos 5 e 6 que obtiveram padrão *básico*.

MAPA 14 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2011.

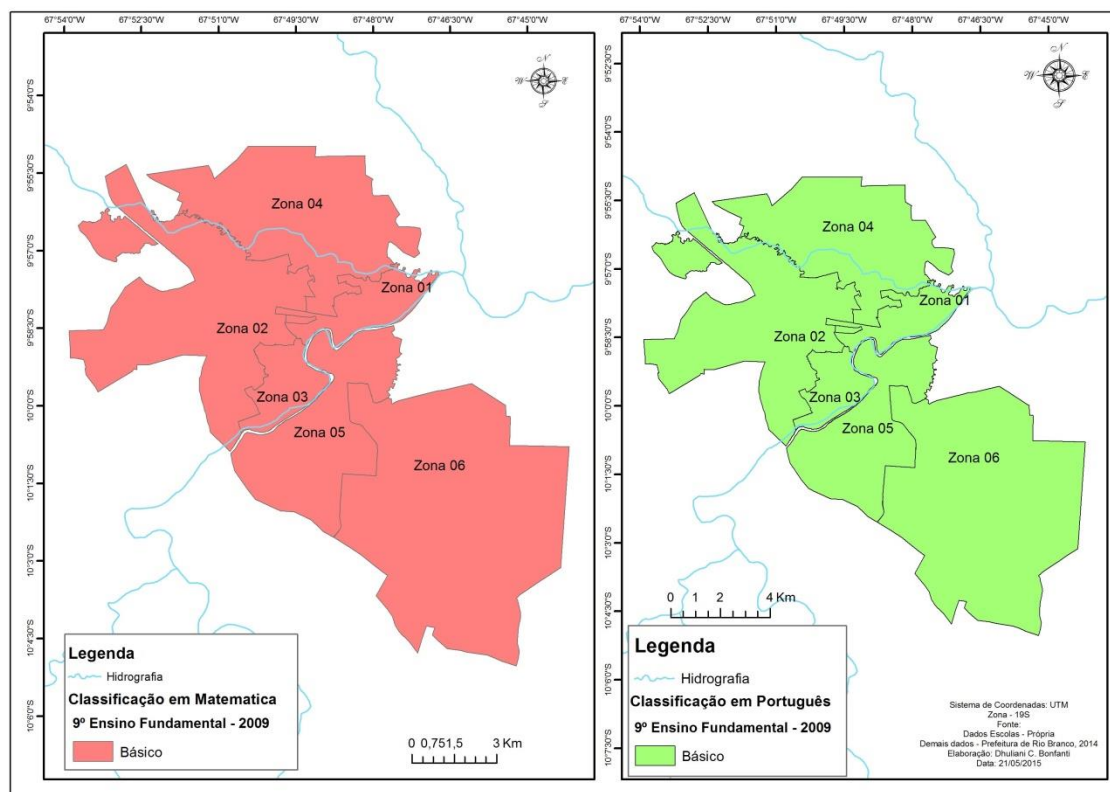


MAPA 15 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2012.

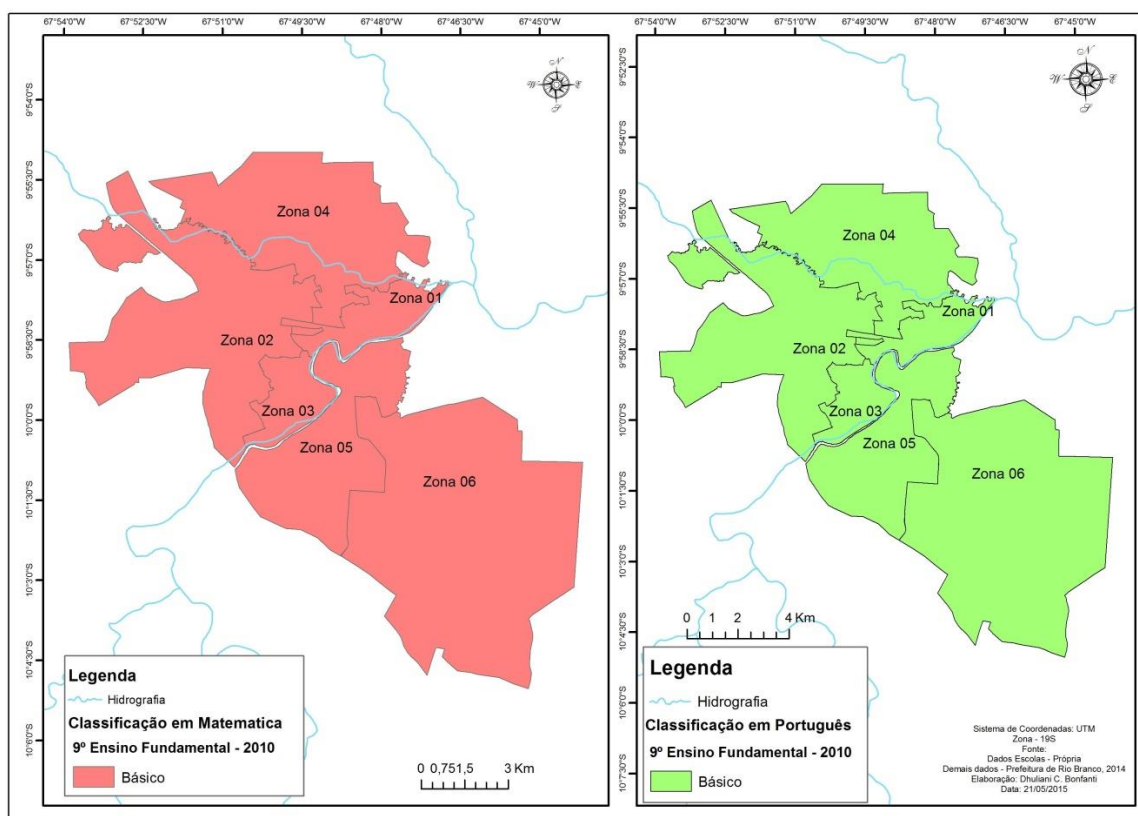


O 9º ano do ensino fundamental apresentou resultados quanto aos padrões de desempenho muito próximos, predominando em todas as edições, em Língua Portuguesa e em Matemática o padrão *básico*. Os destaques são apenas para o Zoneamento 1 que obteve padrão *proficiente* em Língua Portuguesa, na edição de 2011 e o Zoneamento 3 que obteve padrão *abaixo do básico* em Matemática, na edição do Seape de 2010 (MAPAS 16, 17, 18 e 19).

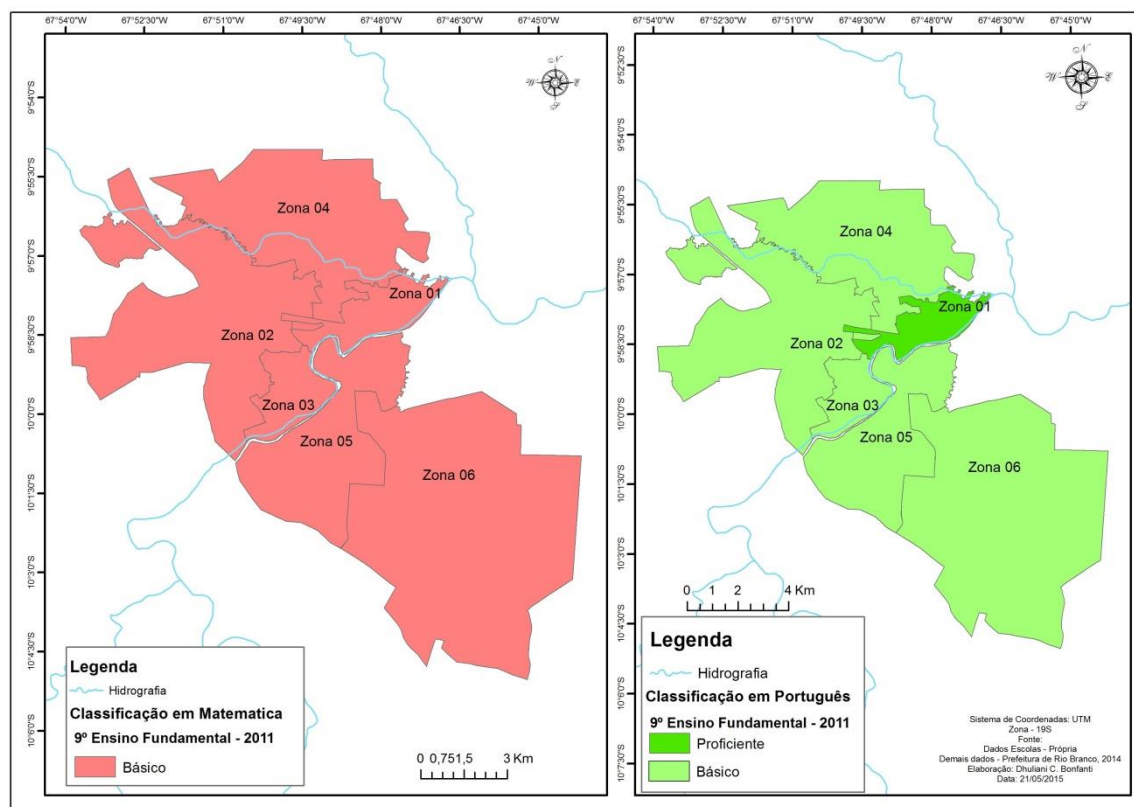
MAPA 16 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2009



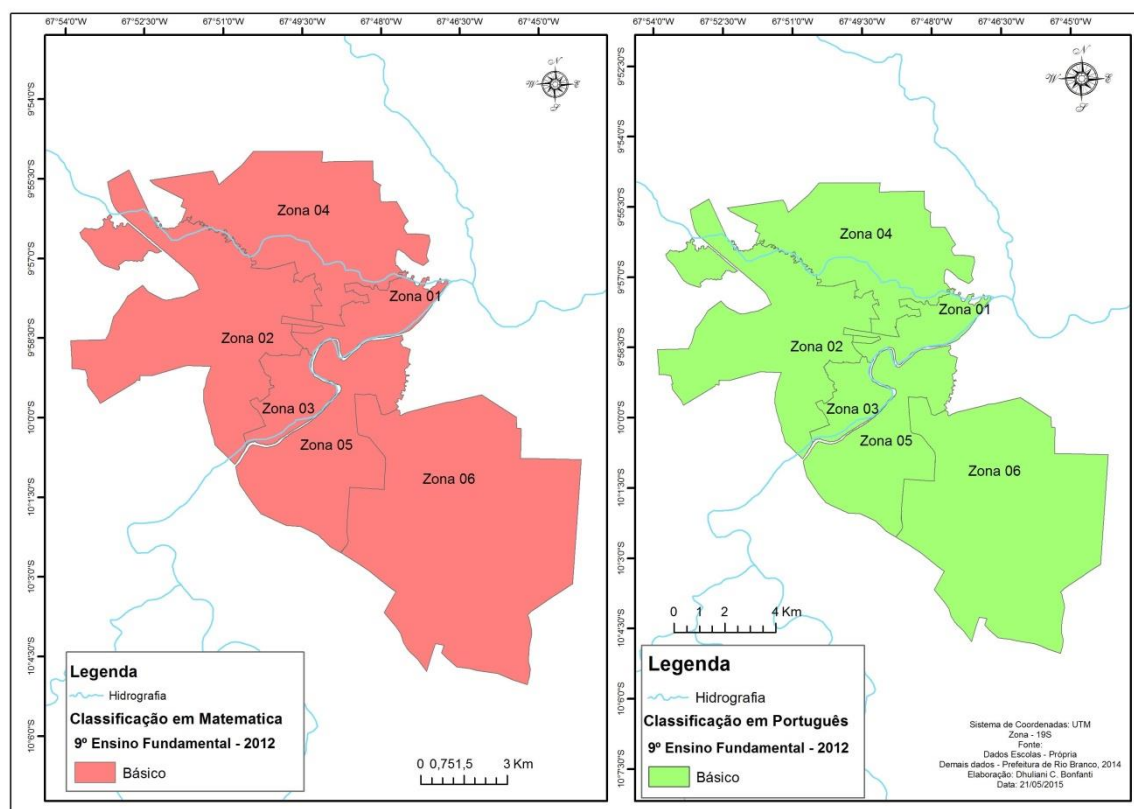
MAPA 17 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2010



MAPA 18 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC, 2011



MAPA 19 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL, EDIÇÃO SEAPE/AC 2012



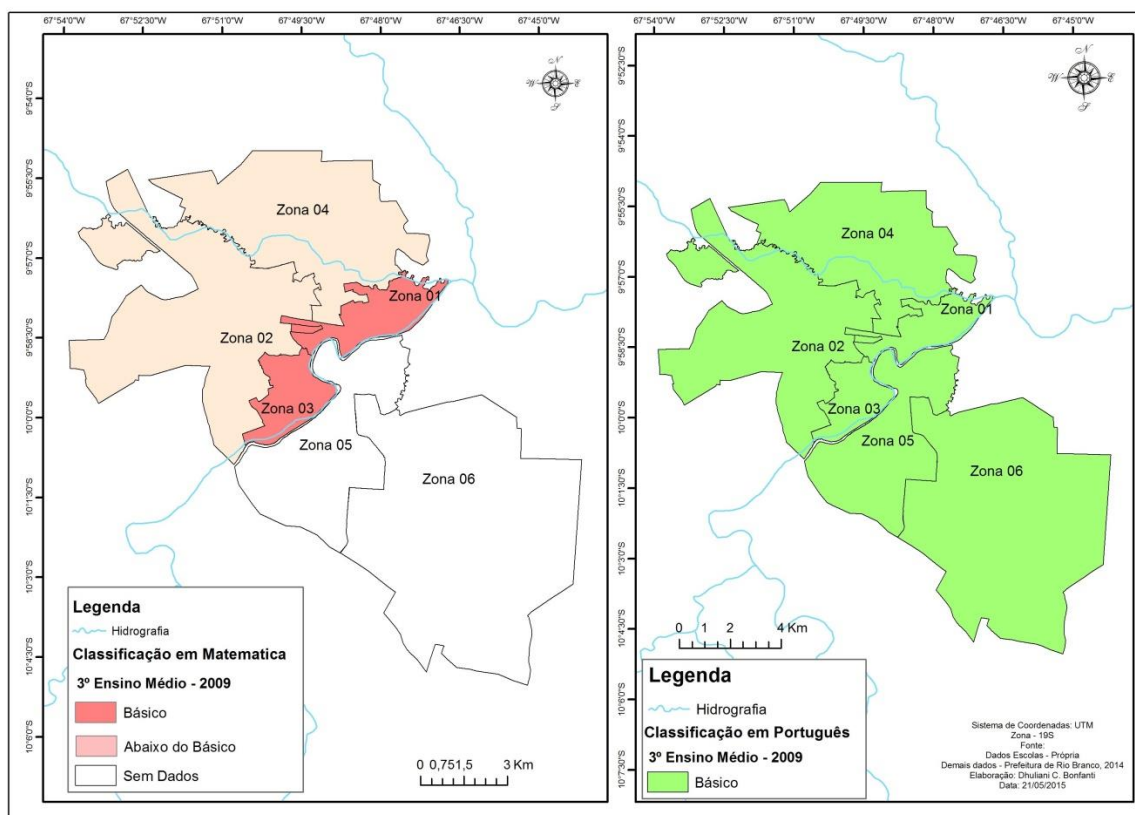
O 3º ano do ensino médio, acompanhando uma tendência nacional, apresentou os menores índices e, portanto, os menores padrões de desempenho, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Em Língua Portuguesa todos os zoneamentos obtiveram padrão *básico* em todas as edições. Já em Matemática a situação é menos satisfatória, pois a maioria obteve padrão *abaixo do básico*: em 2009 apenas os Zoneamentos 1 e 3 obtiveram padrão *básico*, o que se repetiu em 2010 apenas com o Zoneamento 1 (MAPA 20 e 21).

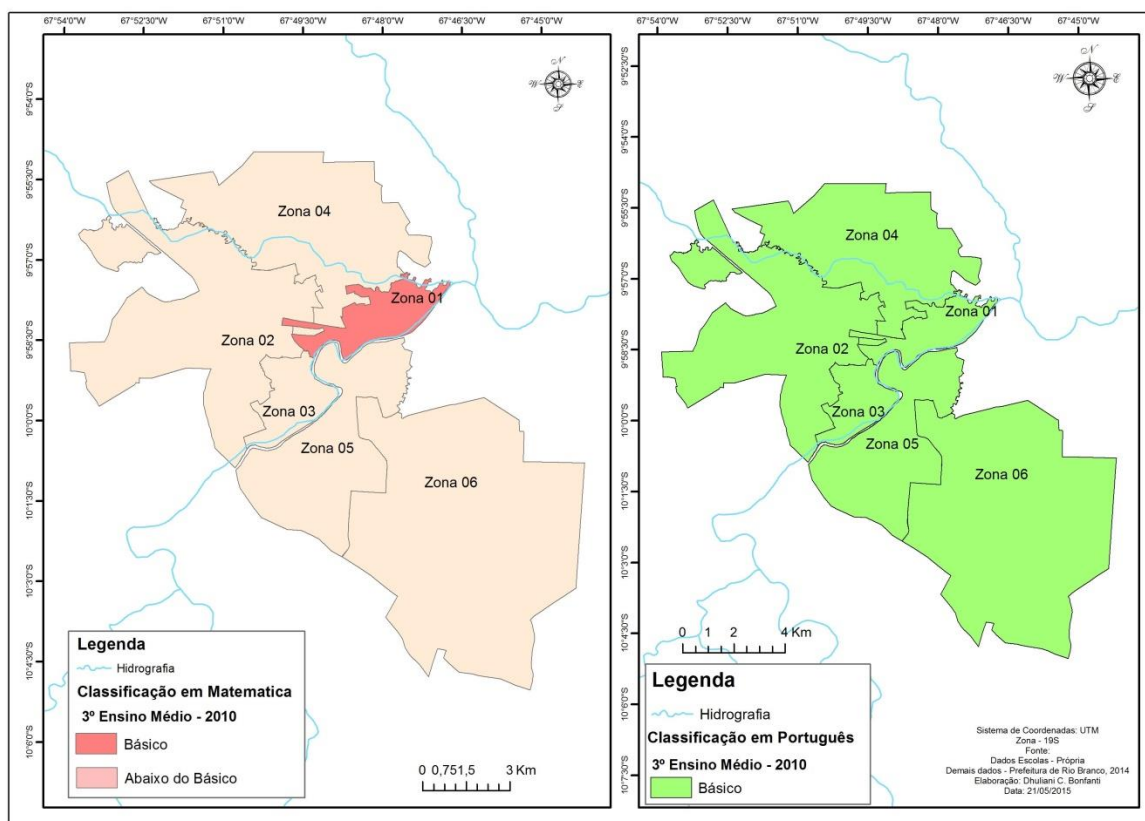
A edição de 2011 (MAPA 22) foi a que apresentou os melhores padrões de desempenho em Matemática, a maioria obteve padrão *básico*, com exceção do Zoneamento 6 que ficou com padrão *abaixo do básico*.

Em 2012 os padrões caíram e apenas o Zoneamento 1 manteve o padrão *básico*, os demais ficaram com padrão *abaixo do básico* (MAPA 23).

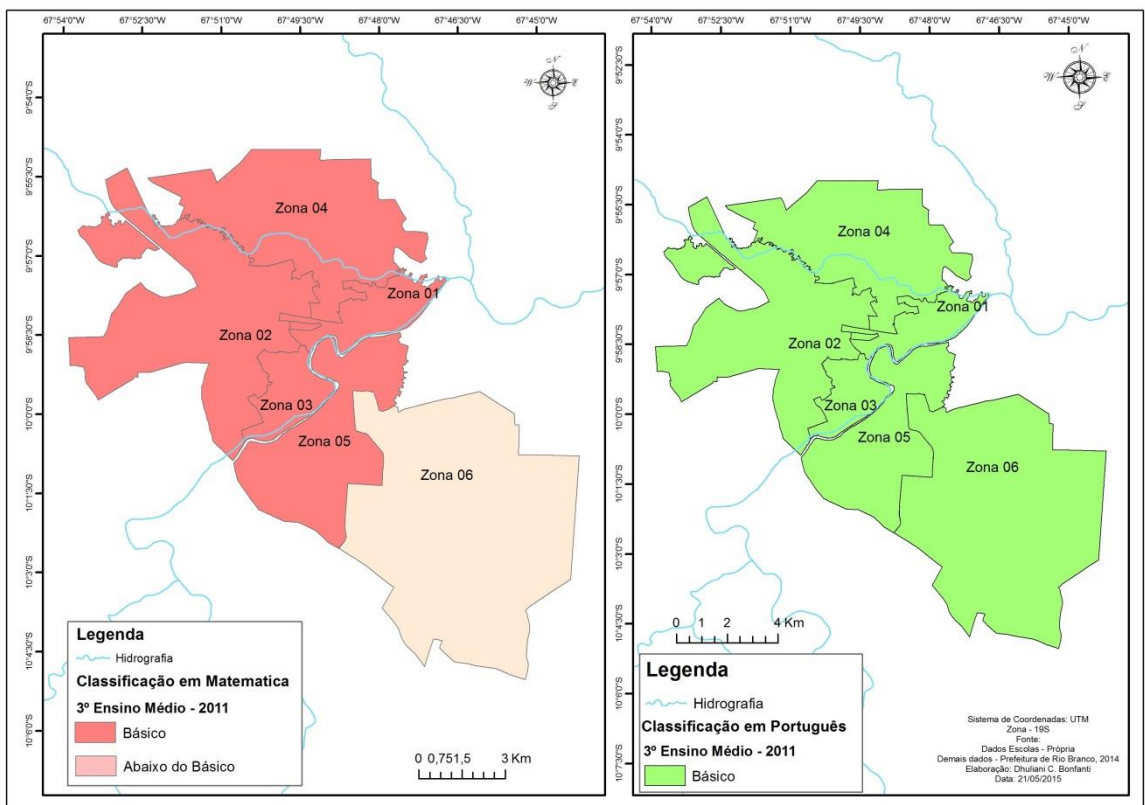
MAPA 20 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2009



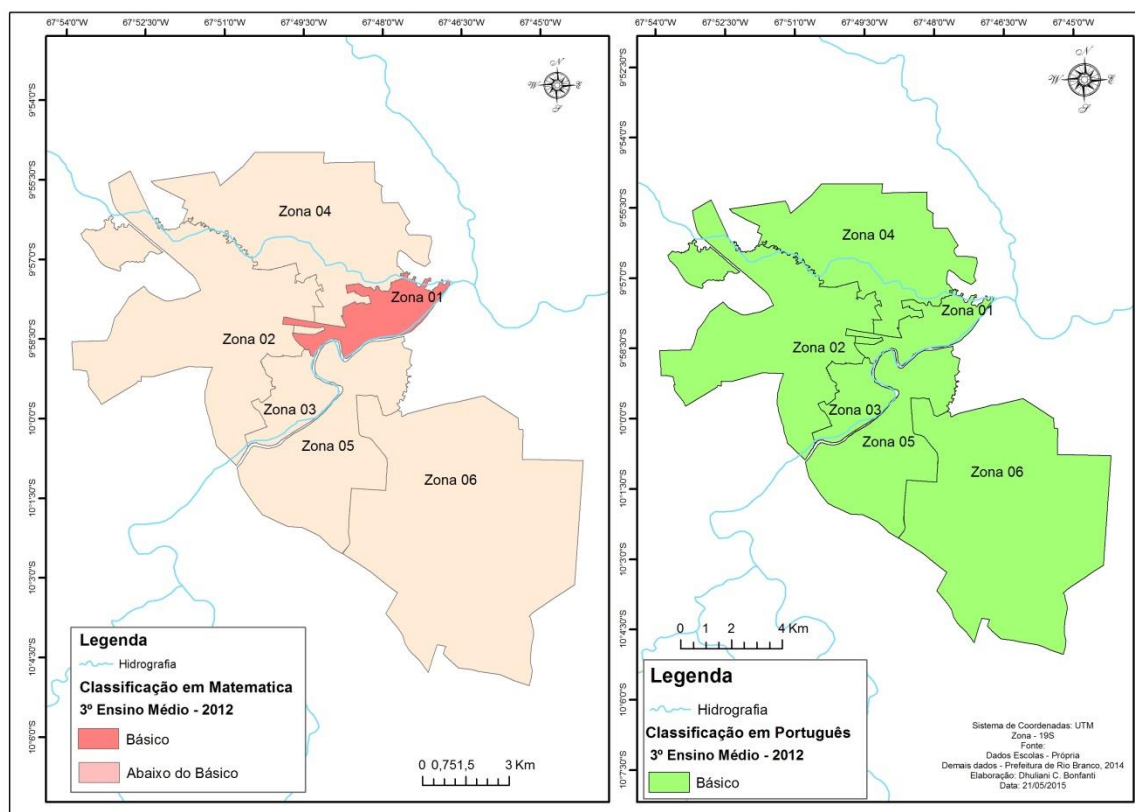
MAPA 21 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2010



MAPA 22 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2011



MAPA 22 – PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA, 3º ANO ENSINO MÉDIO, EDIÇÃO SEAPE/AC 2012



O panorama apresentado sobre os zoneamentos, a partir de seus desempenhos no Seape/AC, já nos dá outros elementos de análise sobre a política de zoneamento escolar em Rio Branco. Desse modo, mesmo considerando que os dois indicadores, aqui analisados, possuem metodologias e mensurações diferenciadas, levamos em consideração o pressuposto de ambos que é a avaliação do desempenho educacional dos alunos e, conseqüentemente, dos demais envolvidos no sistema de ensino. Neste sentido, já é possível identificar o destaque do Zoneamento 1 com os melhores resultados, tanto no Ideb quanto no Seape/AC, assim como dos Zoneamentos 3, 5 e 6 com os menores resultados nos dois indicadores.

Identificamos que os Zoneamentos 1 e 2, que correspondem as áreas da cidade com melhores infraestruturas (com bem maior destaque para o Zoneamento 1), mais oferta de serviços, bairros com famílias com melhores rendas, cujo conjunto já remete a um espaço com diferencial quanto aos demais, o conjunto de escolas tiveram os melhores desempenhos no Ideb e no Seape/AC. Para além de pensarmos esses espaços como homogêneos, há nestes zoneamentos, bairros cujas condições estruturais e de renda são também precários, no entanto,

apresentam uma maior concentração de melhores condições que nos demais zoneamento.

O sucesso no que diz respeito ao desempenho educacional nestas avaliações em larga escala direcionam para uma relação com as condições socioespaciais dos alunos e seus espaços de vivência. O contexto espacial de Rio Branco já nos aponta para segregação existente, principalmente quando se trata da forma de ocupação dos bairros, pois isto está relacionado as condições financeiras de quem os habita, legalidade da ocupação e atuação do poder público quanto a infraestrutura. No entanto, acreditamos que outros elementos, tanto internos quanto externos à escola, podem estar relacionados a esses resultados. Será o peso da segregação dos espaços maior que as condições educacionais existentes entre os zoneamentos?

Para além do que identificamos neste primeiro momento, cabe ainda maiores delineamentos sobre a conjuntura local no que diz respeito às oscilações dos resultados dos indicadores, condições socioespaciais bem como o cotejamento com o próprio processo de democratização da educação.

4 Outros indicadores para a análise do zoneamento escolar em Rio Branco/AC

Aqui apresentaremos outros indicadores que se somam aos já analisados e evidenciam o perfil de cada zoneamento. São indicadores relacionados diretamente ao contexto da escola, como o Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica e o Índice de Condições Materiais das Escolas, e, relacionado à situação extraescolar dos alunos, o Indicador do Nível Socioeconômico, que juntamente com as características já apresentadas sobre as condições dos zoneamentos, nos ajudam a melhor definir a política de zoneamento escolar no contexto da segregação socioespacial de Rio Branco.

4.1 Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica

Como nos interessa conhecer o grau de homogeneidade no zoneamento escolar, tratamos aqui sobre Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica, elaborado pelo Inep a partir das respostas dadas pelos professores da educação básica ao Censo Escolar de 2013.

O indicador considera a porcentagem de professores a partir da relação entre formação e área de atuação, sendo agrupados nas seguintes possibilidades (INEP, 2014):

- a. Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona;
- b. Formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona;
- c. Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona;
- d. Formação superior não considerada nas categorias anteriores;
- e. Docente sem formação superior.

Analisando este indicador nos zoneamentos escolares em Rio Branco, é possível identificar que é no Zoneamento 3 onde há a maior porcentagem de professores com formação na área que lecionam (73,28%), sendo este um dos zoneamentos com menor desempenho educacional, em seguida, os Zoneamentos 2 e 1, respectivamente com 73,28% e 72,84%. Os Zoneamentos 5 e 6 são os que apresentam menor porcentagem de professores com formação na área que lecionam, com pouco mais de 60% e com aproximadamente 30% de professores com formação em licenciatura diferente da área em que lecionam (TABELA 10).

TABELA 10 – INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS ZONEAMENTOS ESCOLARES EM RIO BRANCO, 2013

Zonas	Indicador de formação docente				
	Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona	Formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona	Formação superior não considerada nas categorias anteriores.	Docentes sem formação superior
1	72,84%	0,00%	17,70%	3,41%	6,05%
2	73,28%	0,03%	16,50%	3,81%	6,38%
3	76,51%	0,78%	15,74%	2,44%	4,53%
4	70,15%	0,82%	16,34%	5,05%	7,64%
5	62,31%	0,72%	31,66%	2,78%	2,53%
6	64,05%	1,02%	29,74%	0,73%	4,45%

FONTE: Organizado do INEP (2013).

Tal realidade apresentada na TABELA 10, sobre a formação dos professores e sua área de atuação na cidade de Rio Branco, ano 2013, pelas projeções dos

gestores políticos locais deveria ser diferente⁴⁹, pois, em se tratando de programas mais recentes, desde o ano 2000 parcerias entre Universidade Federal do Acre, Estado e Municípios deram início a diferentes programas de formação de professores que tinham como principal foco a formação de professores das redes de ensino que atuavam sem uma formação superior em licenciatura ou pedagogia⁵⁰. Além deste público alvo, os programas atenderam também alunos da comunidade.

4.2 Índice de Condições Materiais das Escolas, ICME

Apresentamos aqui o Índice de Condições Materiais das Escolas, ICME, índice criado por Schneider (2010, 2011, 2015) a partir de vários indicadores das condições materiais, dos dados da Prova Brasil e Censo Escolar. O índice varia em uma escala de 0 a 1, sendo zero (0) a pior condição e um (1) a melhor.

O ICME agrega os seguintes indicadores: 1) indicador para estado de conservação da infraestrutura⁵¹; 2) indicador para computador e internet⁵²; 3) indicador para iluminação e ventilação⁵³; 4) indicador para equipamentos eletrônicos⁵⁴; 5) indicador para espaços pedagógicos⁵⁵; 6) indicador para

⁴⁹ A previsão era que até o ano 2010 todos os professores da rede pública de ensino do estado do Acre tivessem formação superior em licenciatura para atuarem em suas áreas de formação (BRASIL, 2008).

⁵⁰ A partir do ano 2000 teve início o “Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica”, que ofertou formação superior em licenciatura nas diversas áreas; o “Programa de Formação Pedagógica para Portadores de Diploma de Educação Superior do Quadro Efetivo da Secretaria de Estado de Educação”, que visava atender demanda de formação da rede pública de ensino dos professores que lecionavam sem formação em licenciatura; “Programa Especial de Formação para a Educação Básica: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Curso de Pedagogia”, voltado para a formação superior dos professores que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública que tinha apenas o magistério; “Programa Especial de Formação de Professores para Zona Urbana/Municípios de Difícil Acesso”; “Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural”; entre outros (CARVALHO, 2015).

⁵¹ Estado de conservação do telhado, paredes, pisos, entrada do prédio, portas, janelas, pátio, corredores, salas de aula, cozinha, instalações hidráulicas, instalações elétricas, existência de banheiro.

⁵² Existência de computador e internet exclusiva para os alunos, professores e computadores para a administração.

⁵³ Iluminação, ventilação das salas de aula.

⁵⁴ DVD/vídeo cassete, televisão, antena parabólica, fotocopiadora, projetor de slides, retroprojetor, impressora, aparelho de som.

⁵⁵ Laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra esportiva, biblioteca, local de funcionamento, sala da diretoria, sala de professores.

dependência de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE)⁵⁶; 7) indicador para saneamento e energia⁵⁷. (SCHNEIDER, 2010).

Na série histórica analisada, de 2007 a 2011 há, no geral, crescimento do ICME em todos os zoneamentos, principalmente de 2009 para 2011 (TABELA 11). Os Zoneamentos 3 e 6 registraram o maior crescimento entre os anos analisados, 0,16 e 0,15, respectivamente, porém, mesmo com o maior crescimento, o Zoneamento 3 permaneceu com os menores índices. O Zoneamento 6 tem pequeno decréscimo de 2007 para 2009, porém apresentou o maior crescimento de 2009 para 2011, superando neste ano o índice do Zoneamento 1.

TABELA 11 – ZONEAMENTOS: ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011

Zoneamentos	ICME		
	2007	2009	2011
1	0,73	0,75	0,80
2	0,69	0,69	0,80
3	0,60	0,67	0,76
4	0,64	0,65	0,76
5	0,67	0,65	0,77
6	0,68	0,67	0,82

FONTE: Dados do CENSO ESCOLAR (2007, 2009 e 2011) trabalhados por SCHNEIDER (2014).

Em seguida quanto ao crescimento entre os anos, estão os Zoneamentos 4, 2 e 5, respectivamente (0,12; 0,11; 0,10). O Zoneamento 1 foi o que apresentou o menor crescimento entre os zoneamentos ao longo da série analisada. Mesmo com o menor crescimento, o índice deste zoneamento é maior que nos demais, sendo apenas superado em 2011 pelo Zoneamento 6. Este resultado reafirma uma tendência do Zoneamento 1, que é apresentar indicadores bem acima dos demais zoneamentos. Porém aqui observamos um movimento interessante que é uma maior aproximação gradativa dos demais zoneamentos em relação ao Zoneamento 1.

Nossa hipótese é que, depois de 2009, as escolas não centrais passaram a receber maior atenção por parte do Estado quanto as condições materiais, enquanto o grau de investimento nas escolas centrais (do Zoneamento 1) seguiu com certo equilíbrio, por isso, mesmo com o maior incremento nas demais escolas, as do centro continuaram sendo as mais bem atendidas em condições materiais.

⁵⁶ Existência de salas de atendimento especializado, outras dependências, banheiro adaptado.

⁵⁷ Rede de esgoto, fornecimento de energia, abastecimento de água, água filtrada.

4.3 Indicador de Nível Socioeconômico – Inse

Utilizamos o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), com o objetivo de completarmos às informações já apresentadas sobre as condições socioespaciais dos bairros que compõem os zoneamentos na cidade de Rio Branco. Este indicador é construído pelo Inep a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais das duas avaliações do Saeb (Aneb e Prova Brasil) e do Enem. Os dados aqui se limitam ao ano de 2011 e 2013.

Os itens utilizados dos questionários contextuais respondidos pelos alunos dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O universo de referência do Inse, por sua vez, inclui somente os dados de estudantes que responderam a mais de três questões.

As questões utilizadas dos questionários contextuais foram selecionadas a partir de dois descritores, o *nível de rendimento da família*: no que tange a posse de equipamentos como TV em cores, TV por assinatura, rádio, videocassete ou DVD, geladeira, freezer, máquina de lavar roupa, carro, computador, banheiro, renda familiar, telefone fixo, telefone celular, aspirador de pó, empregada mensalista e o *nível educacional dos pais*, que identifica qual a escolaridade do pai e da mãe dos alunos. (INEP, 2015).

A partir da resposta dos alunos a estes descritores, o Inse é organizado numa escala de sete níveis. Quanto maior for o nível do Inse de uma escola, maior será sua condição socioeconômica (QUADRO 13).

QUADRO 13 – INSE: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS SOCIOECONÔMICOS DOS ALUNOS

Nível 1 – Muito Baixo
Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.
Nível 2 - Baixo
Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível 3 – Médio Baixo
Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.
Nível 4 – Médio
Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Nível 5 – Médio Alto
Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Nível 6 – Alto
Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Nível 7 – Muito Alto
Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam também empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

FONTE: INEP (2015).

Com base nas escalas do Inse (QUADRO 13) agrupamos as escolas que fazem parte do zoneamento escolar em Rio Branco e obtivemos o indicador de cada zoneamento a partir da média. Com isto foi possível mapear os níveis com o objetivo de identificarmos em quais zoneamentos, fatores externos à escola têm maior peso e conseqüentemente, relacionar tal indicador com o desempenho educacional e demais características já identificadas das diferentes áreas da cidade de Rio Branco.

O Zoneamento 1 foi o que apresentou o maior nível do indicador socioeconômico. No intervalo de 1 a 7 a média das escolas do Zoneamento 1 foi 5,1 indicando que as famílias dos alunos dispõem de considerável quantitativo de bens e serviços, com renda familiar mensal entre 2 e 12 salários mínimos e pais ou responsáveis com formação de pelo menos o ensino fundamental.

Tal indicador, quando cotejado com as características da Regional Cadeia Velha (regionalização da PMRB) que corresponde a área do Zoneamento 1, possibilita corroborar ser este o zoneamento com maior número de famílias de classe média e que concentra a maior parte dos equipamentos públicos e de empreendimentos comerciais. No entanto, no que pese a localização central das escolas, é também o zoneamento que mais recebe alunos de bairro diferentes daqueles que compõem o zoneamento, por continuarem sendo as escolas com mais procura de alunos externos ao zoneamento.

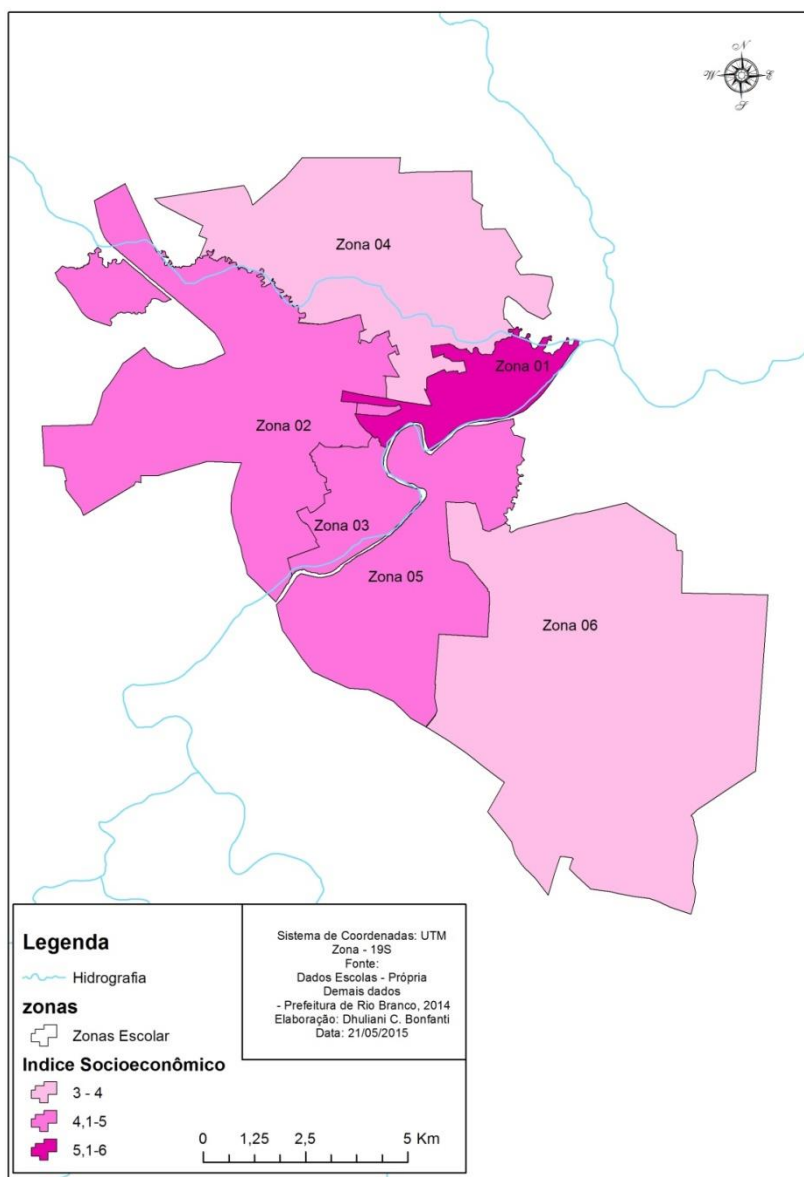
O Inse dos demais zoneamentos escolares ficaram no nível 4, com algumas variações na escala que permitem considerar diferenças entre eles. O nível 4 do Inse indica que na residência dos alunos há bens e serviços elementares, com rendimento familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos e formação dos pais ou responsáveis podendo ir até o ensino médio.

O Zoneamento 2 atingiu Inse 4,5, sendo, portanto o maior índice nesse nível. Na caracterização da Regional Estação Experimental, que corresponde a este zoneamento, os salários variam de 1,6 a 6,0 salários mínimos. Acreditamos que esse diferencial em relação ao que indica o nível 4 do Inse revela que a população que frequenta as escolas analisadas faz parte da população com menores rendas mensais. Até mesmo porque, neste zoneamento existem bairros com considerável concentração de renda e supõem-se que nestas famílias os alunos frequentam escolas particulares. (MAPA 24).

Um pouco abaixo do Inse do Zoneamento 2 estão os Zoneamento 3 com 4,2, Zoneamento 5 com 4,1 e os Zoneamentos 4 e 6 com 4,0. Estes resultados, se

comparados com as características das regionais, se aproximam, pois identificamos nestes as menores condições socioeconômicas, cujos salários da população, principalmente de parte do Segundo Distrito, onde se localizam os zoneamentos 5 e 6 e da Baixada do Sol, que corresponde ao Zoneamento 3, pode variar de 0 a 4,5 salários.

MAPA 24 – INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DO ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO, 2011 e 2013.



O MAPA 24 nos ajuda a visualizar espacialmente o Índice do Nível Socioeconômico de cada zoneamento. Quanto mais escura a cor, maior é o nível socioeconômico.

Sobre a possibilidade de análise dos questionários contextuais do Seape/AC, é válido pontuar que: a cada edição do Seape/AC alunos, professores e gestores respondem, assim como em outras avaliações externas, um questionário contextual. No entanto, no que pese a importância destes dados, não há um tratamento por parte da SEE para que tais informações sejam utilizadas pelo estado com vista a orientação de políticas públicas, bem como para ser divulgado como são as notas da avaliação, possibilitando assim que se tenha um panorama de outras especificidades que diferenciam os zoneamentos entre si. Apesar de quê, entendemos que pela forma como a própria SEE lida com os dados da “sua avaliação”, que é o Seape/AC, desconsiderando os resultados dos questionários contextuais e não tendo um tratamento dos dados por zoneamento, não há um entendimento da gestão educacional de que haja heterogeneidades entre os zoneamentos.

Mesmo considerando o contexto socioeconômico importante, pois esta afirmação consta nas revistas informativas do Seape/AC, a SEE pouco ou nada se vale dele para desenvolver suas ações junto aos gestores. Outra questão observada sobre os questionários contextuais são as questões feitas aos alunos, elas pouco evidenciam o panorama socioeconômico dos alunos, enquanto as questões direcionadas aos gestores (diretores de escolas) e professores são em maior número, principalmente deste último.

Ora, o contexto externo é sem dúvida importante, pois não apenas o conjunto de componentes da escola, seu corpo docente e recursos humanos determinam o sucesso escolar dos alunos. Nas análises aqui realizadas é possível identificarmos a correlação existente entre os fatores externos à escola, condição social e econômica e as características territoriais de vivência dos alunos e seu desempenho educacional.

5 Sobre os zoneamentos: algumas conclusões

Em todos os indicadores educacionais analisados é o Zoneamento 1 que mais se distancia dos demais zoneamentos. Está localizado na área mais urbanizada e que recebe mais ações de infraestrutura do poder público, maior oferta de serviços privados e públicos, cujos moradores estão entre os que possuem melhores rendas na cidade (Ver quadro síntese – QUADRO 14).

QUADRO 14 – SÍNTESE: MOVIMENTO DOS ZONEAMENTOS NOS INDICADORES

(continua)

Zonas	Regional/ Bairros	Sobre escolas	Condições socioespacial	Movimento matrícula	Ideb 2005-2013	Crescimento Seape/AC 2009-2012	ICME 2011	Docente com formação na área que leciona 2013	Inse 2013
1	-Área Central e entorno; -Corresponde a Regional Cadeia Velha; -Concentra a maioria dos serviços públicos e comércio. Melhor infraestrutura.	-Total 11 (com 2 escolas particulares; -Concentra as escolas consideradas popularmente como as melhores; -Zoneamento que mais recebe alunos de bairro diferentes daqueles que compõem o zoneamento.	- Bairros com boa infraestrutura, serviços públicos e comércio; - Concentração de melhores médias salariais; - Concentra maior número de famílias de classe média alta. - Renda: 1,6 a mais de 6 salários.	Cresceu EM e diminuiu EF.	- Melhores desempenhos no Ideb (EF e EM) em todas as edições analisadas - Zoneamento que menos cresceu no Ideb.	Maior média Seape em todos os anos.	0,80	72,84%	5,1 -Dispõem de considerável quantitativo de bens e serviços, com renda familiar mensal entre 2 e 12 salários mínimos e pais ou responsáveis com formação de pelo menos o ensino fundamental.
2	-Bairros diversificados; -Corresponde: regionais Estação Experimental, Floresta e Calafate; - Possui subcentros comerciais e de serviços.	- 18 escolas - Escolas com segundo melhor desempenho educacional.	Zoneamento segmentado: Bairros de pior condição socioeconômica e bairros com condições melhores (alunos desses bairros vão para escolas particulares). Renda: de 1,6 a 6 salários.	Cresceu EM e diminuiu EF.	Segundo maior indicador nos anos iniciais; Entre os menores Ideb nos anos finais; Maior crescimento.	2ª maior média no 3º e 5º ano EF. Entre as menores médias no 9º ano EF e EM.	0,80	73,28%	4,5 -Dispõem de bens elementares, complementares e bens suplementares; renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos; pais ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

QUADRO 14 – SÍNTESE: MOVIMENTO DOS ZONEAMENTOS NOS INDICADORES

(continuação)

3	<p>-Maior concentração populacional</p> <p>- Maioria dos bairros resultante de invasões</p> <p>- Entre as áreas mais atingidas por enchentes do Rio Acre.</p>	<p>-17 escolas</p> <p>-Escolas consideradas periféricas.</p> <p>Recebem alunos de baixa renda.</p>	<p>Possui populações cuja concentração está na baixa renda e nas condições agravadas pela pouca urbanização e falta de equipamentos urbanos acessíveis a seus espaços de moradia, entre outros. Renda: 0 a 4,5 salários.</p>	<p>Cresceu EM e diminuiu EF.</p>	<p>Entre os menores indicadores e menor crescimento.</p>	<p>Entre as menores médias no 3º, 5º e 9º ano EF. 2ª maior média no EM.</p>	0,76	76,51%	<p>4,2</p> <p>-Dispõem de bens elementares, complementares; renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos; pais ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>
4	<p>- Maioria dos bairros resultante de invasões;</p> <p>-Corresponde as regionais São Francisco e Tancredo Neves;</p> <p>- Entre as áreas atingidas pelas enchentes do Igarapé São Francisco.</p>	<p>- 16 escolas</p> <p>-Escolas consideradas periféricas.</p> <p>Recebem alunos de baixa renda.</p>	<p>Possui populações cuja concentração está na baixa renda e nas condições agravadas pela pouca urbanização e falta de equipamentos urbanos acessíveis a seus espaços de moradia, entre outros. Renda: 0 a 6 salários.</p>	<p>Cresceu EM e diminuiu EF.</p>	<p>Entre os menores indicadores.</p>	<p>Entre as menores médias no 3º e 5º ano EF. 3ª maior média no 9º ano. Médias oscilantes no EM: Língua portuguesa a 3ª melhor média e Matemática a 2ª menor média.</p>	0,76%	70,15	<p>4,0</p> <p>-Dispõem de bens elementares, complementares; renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos; pais ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>

QUADRO 14 – SÍNTESE: MOVIMENTO DOS ZONEAMENTOS NOS INDICADORES

(conclusão)

5	-Bairros mais antigos da cidade; - Localizado no 2º Distrito de Rio Branco; -Corresponde a regional 6 de Agosto; - Toda sua extensão margeada pelo Rio Acre.	-11 escolas -Escolas consideradas periféricas. Recebem alunos de baixa renda.	Possui populações cuja concentração está na baixa renda e nas condições agravadas pela pouca urbanização. Localizada em área alagadiça e de ocupação imprópria para moradia. Renda: 0 a 6 salários.	Cresceu EM e diminuiu EF.	Segundo maior crescimento e segundo menor crescimento.	Médias oscilantes entre os anos escolares. Entre a 2ª e 3ª melhores médias no 3º, 5º e 9º ano EF a menor média no EM.	0,77%	62,31	4,1 -Dispõem de bens elementares, complementares; renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos; pais ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
6	-Área no limite do perímetro urbano de Rio Branco; -Corresponde as regionais Belo Jardim e Vila Acre.	-10 escolas -Escolas consideradas periféricas. Recebem alunos de baixa renda.	Possui populações cuja concentração está na baixa renda e nas condições agravadas pela pouca urbanização e falta de equipamentos urbanos acessíveis a seus espaços de moradia, entre outros. Resquício da vida rural, com destaque para atividades informais. Renda: 0 a 4,5 salários.	Cresceu EM e EF.	Menor indicador.	Menor média no 3º e 5º ano EF. 2ª menor média no 9º ano EF e EM.	0,82%	64,05	4,0 -Dispõem de bens elementares, complementares; renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos; pais ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.
Geral	-Zoneamentos cujos bairros possuem pouca infraestrutura e população de baixa renda, são aqueles que apresentam os menores números de matrículas no ensino médio.			Zoneamento 1 com os melhores resultados tanto no Ideb quanto no Seape/AC, assim como dos zoneamentos 3, 5 e 6 com os menores resultados nos dois indicadores.		As melhores porcentagens de professores com formação na área que atuam e maiores condições materiais não estão no zoneamento com melhores desempenhos educacional e socioeconômico.		Os melhores níveis socioeconômicos são dos alunos do Zoneamento 1. Zoneamentos com menores desempenhos têm alunos com menores níveis socioeconômicos.	

FONTE: A autora (2015).

É possível identificar que há especificidades entre os zoneamentos e que estas precisam ser consideradas quando da implantação de políticas públicas, não só educacionais (QUADRO 14).

A partir do quadro síntese é possível identificar algumas relações:

a) Zoneamentos cujos bairros possuem pouca infraestrutura e população de baixa renda, são aqueles que apresentam os menores números de matrículas no ensino médio.

O Zoneamento 1 foi o que apresentou maior número de matrícula no ensino médio, mesmo que seja um dos zoneamentos onde essa etapa decresceu. Os altos números de matrícula podem pela maior concentração de escolas dessa etapa no zoneamento por conta da grande demanda por vagas no centro da cidade. Essa redução de matrículas pode ser justificada por um processo em andamento que é retirada das escolas das áreas mais centrais da cidade⁵⁸, o que irá limitar de vez que alunos de outros zoneamentos estudem no centro.

Nos Zoneamentos 3, 4, 5 e 6 há menores números de matrícula no ensino médio, indicando que os alunos que concluem o ensino fundamental, não dão continuidade aos estudos, mas também consideramos que alguns se direcionam ao Zoneamento 1 para cursar o ensino médio. Isto evidencia que há também uma relação entre estes zoneamentos localizados em áreas com menos infraestrutura e população de baixa renda, com a continuidade dos estudos na educação básica.

b) Zoneamento 1 com os melhores resultados tanto no Ideb quanto no Seape/AC, assim como dos Zoneamentos 3, 5 e 6 com os menores resultados nos dois indicadores.

O movimento nestes indicadores aponta que no zoneamento com maior infraestrutura urbana e maior renda, cuja localização central é um atrativo para todo tipo de circulação de pessoas e serviços, apresenta também os melhores desempenhos educacionais. Atribuímos isto ao peso que o contexto socioespacial tem nos resultados educacionais do Zoneamento 1. Do mesmo modo, este contexto tem impacto nos resultados apresentados pelos demais zoneamentos.

c) As melhores porcentagens de professores com formação na área que atuam e maiores condições materiais não estão no zoneamento com melhores desempenhos educacional e socioeconômico.

⁵⁸ Informação obtida durante visita à SEE, para coleta de dados.

Ao contrário do que ocorre nos resultados do Seape/AC e Ideb, os indicadores relacionados as condições materiais e formação docente na área de atuação não são melhores no Zoneamento 1, o que poderia, se assim fosse, justificar os melhores resultados educacionais. Os Zoneamentos 3 e 6 destacam-se por apresentarem maior proporção de professores com formação na área de atuação e maior condições materiais nas escolas, respectivamente.

Isso evidencia que, mesmo com maior porcentagem de professores com formação adequada à disciplina que leciona e mais condições materiais nas escolas, existem outros determinantes de maior peso, ao ponto que tais “vantagens” não contribuam para que o desempenho educacional seja melhor ou similar ao do Zoneamento 1. Podemos entender também que a formação do professor e a condição material nestes zoneamentos podem está contribuído sim, ao ponto de não permitir que seus desempenhos sejam mais baixos ainda.

d) Os melhores níveis socioeconômicos são dos alunos do Zoneamento 1, conforme dados do Inse. Zoneamentos com menores desempenhos apresentam maior percentual de alunos com menores níveis socioeconômicos.

O Inse aponta ser no Zoneamento 1 a maior concentração de alunos com melhores condições socioeconômica, confirmando as informações e dados mais gerais sobre os bairros e regional que o compõem. Desse modo, temos entre os Zoneamentos 3, 4, 5 e 6 os alunos com menores condições socioespaciais. Ao relacionarmos tais evidências com as já apresentadas sobre desempenho educacional nas avaliações do Seape/AC e Ideb, confirmamos aqui nossas hipóteses que as origens socioeconômicas dos alunos têm impacto sobre seu contexto educacional, principalmente por seu capital (cultural econômico e social) e pelo peso que o contexto socioespacial tem sobre o desempenho educacional, confirmamos que escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, cujos alunos possuem melhores condições socioeconômicas, tendem a ter melhores desempenhos educacionais em avaliações externas.

Mesmo que algumas evidências como a redução de matrícula em determinadas etapas de ensino em Zoneamentos como 2, 3, 4 e 5 e crescimento de matrículas no Zoneamento 1 nos leve a inferir que alunos de outros zoneamentos estudam em escolas do centro, indo na contramão da política de zoneamento no que diz respeito ao aluno estudar próximo a sua residência, há de se considerar que esse aluno do bairro para se deslocar sentido bairro-centro e centro-bairro precisa

ter transporte próprio ou pagar transporte coletivo diariamente, tendo isto um peso na renda familiar e, portanto um gasto não possível para todas as famílias. Isso já caracteriza em parte qual o perfil do aluno de outros zoneamentos que estudam em escolas do Zoneamento 1.

A existência de escolas localizadas em áreas de precária urbanização e condições socioeconômicas e que mesmo assim possuem desempenho educacional acima da média, é possível, no entanto, a análise realizada aponta para o impacto que tais condições externas à escola têm no contexto educacional. A hipótese aqui confirmada é que há uma reafirmação da segregação socioespacial a partir do mecanismo de direcionamento da matrícula na cidade de Rio Branco. O zoneamento escolar democratizou o acesso à vaga escolar/matrícula, no entanto, ao mesmo tempo tem reafirmado a segregação dos alunos pelo seu contexto social.

A realidade posta, evidenciada aqui a partir da caracterização que fizemos dos zoneamentos e o movimento destes nos diversos indicadores, direciona para compreensão de um território não apenas fragmentado, mas excepcionalmente segregado, ao ponto que a escola que está neste território faz parte desse contexto segregador. Isto vai ao encontro do que já vimos em Bourdieu (1998), que os mecanismos formais de ensino, que tradicionalmente têm como principal espaço de atuação a escola, sozinhos não conseguem mudar a situação de disparidades sociais e econômicas de quem a frequenta. Nesse sentido, o autor vai além ao concluir, entre outros, que o sistema de ensino acaba por contribuir e reafirmar as desigualdades, compreensão nossa também a partir do zoneamento escolar.

No capítulo seguinte, num sentido de reafirmação de nossa tese, apresentaremos a análise mais detalhada de dois zoneamentos escolares, o 1 e o 3, que a partir do que vimos neste capítulo, apresentam movimentos extremos quanto aos seus desempenhos.

CAPÍTULO V

ANALISANDO OS ZONEAMENTOS 1 E 3: CONFIRMANDO QUE O ZONEAMENTO ESCOLAR REAFIRMA A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL EM RIO BRANCO

Neste capítulo são analisados internamente os zoneamentos escolares com o objetivo de confirmar nossa compreensão sobre a regionalização realizada para fins de gestão do sistema e acesso de matrícula e que ao final da análise de cada zona escolar tenhamos elementos que nos possibilitem responder nossa pergunta de tese que é: a política de zoneamento escolar, com seu instrumento/mecanismo de distribuição das vagas reafirma a segregação socioespacial?

Para estudo comparativo entre os zoneamentos optamos em analisar dois dos seis zoneamentos escolares de Rio Branco. Nosso critério para definição destes dois foi identificarmos algumas especificidades quanto a caracterização socioespacial e o desempenho educacional, tratados no capítulo anterior. Com isso, procuramos selecionar dentre os seis zoneamentos: aquele que se destacou pelos melhores desempenhos e contexto externo à escola – Zoneamento 1; e aquele que estivesse entre os menores desempenhos, tanto no que tange ao contexto educacional quanto socioespacial. Neste caso, tivemos os Zoneamentos 3, 5 e 6 dentro deste critério. Dentre estes optamos analisar o Zoneamento 3 por entre outros, apresentar algumas excepcionalidades, como está localizado na área com maior índice demográfico da cidade cujos bairros são, em sua maioria oriundos de “ocupação” e as famílias são de baixa renda.

Embora tenha sido utilizado o Ideb na abordagem geral sobre os zoneamentos no capítulo anterior, aqui, no que se refere a análise interna dos Zoneamentos 1 e 3, os limites que existem, por algumas escolas não terem notas neste indicador, distorcem uma análise mais detalhada dos zoneamentos. Deste modo, serão utilizados aqui, além dos dados do Seape/AC, as taxas de aprovação, reprovação e abandono para analisarmos o desempenho educacional. Também analisaremos outros indicadores educacionais como o Inse (Índice de Nível Socioeconômico), o Índice de Adequação Docente da Educação Básica e o Índice de Condições Materiais das escolas, a fim de termos elementos para relacionarmos

com as características socioespaciais, externas às escolas que compõem estes zoneamentos.

1 Zoneamento 1: a área central da cidade com os melhores desempenhos

A localização geográfica das escolas que compõem este zoneamento é estratégica por, como vimos anteriormente, compor a área mais central da cidade e seu entorno, e nela estarem concentrados o principal centro comercial, a maioria dos órgãos públicos, principalmente os estaduais e municipais, além do terminal urbano⁵⁹, que é referência como ponto de interligação e fluxo dos moradores de todos os bairros de Rio Branco.

Paralelo a isto, e não diferente de outras cidades brasileiras, a área central é a que mais recebe atenção dos governos em termos de urbanização. Especificamente em Rio Branco, a área central passou por uma reestruturação a partir do ano de 1999, quando a Frente Popular assumiu o governo do Estado. No entanto, as mudanças foram mais direcionadas ao urbanismo estrutural, no tocante ao paisagismo do centro de Rio Branco, não se estendendo do mesmo modo aos aspectos relacionados à moradia e infraestrutura.

Neste zoneamento estão concentradas as escolas mais tradicionalmente reconhecidas pela população como sendo as melhores na cidade de Rio Branco. Antes da implantação do zoneamento escolar, eram nestas escolas que se formavam imensuráveis filas nos períodos de matrículas. Entre elas destacavam-se: José Rodrigues Leite, CEBRB, Instituto São José, Colégio Acreano e Neutel Maia (QUADRO 15).

⁵⁹ A cidade de Rio Branco possui um sistema de transporte coletivo estruturado com: um terminal urbano central, localizado no centro da cidade que interliga todas as linhas de ônibus dos bairros. O passageiro ao desloca-se de um bairro para outro utilizando este meio de transporte, num primeiro percurso bairro (origem) - terminal urbano e num segundo, terminal urbano – bairro (destino), pagando apenas uma passagem. A partir de 2015 são criados terminais de ligação urbana em alguns bairros, porém mantendo a centralidade do terminal localizado no centro de Rio Branco.

QUADRO 15 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 1, POR MODALIDADE

Modalidade	Escolas	Localização
1º a 5º	Humberto de Alencar C.Branco	Aviário
	Samuel Barreira	Conj. Guiomard Santos
El/1º a 5º/EJ	Georgete Eluan Kalume	Cadeia Velha
1º a 9º/EM	Instituto São José	Centro
3º a 9º	Neutel Maia	Bosque
6º a 9º	Colégio Acreano	Centro
	Dr. Mário de Oliveira	Cerâmica
6º a 9º/EM	Humberto Soares da Costa	José Augusto
EM	Cebrb	Centro
	Colégio João Calvino	Bosque
EM/EJ	José Rodrigues Leite	Centro

FONTE: SEE (2013)

A escola José Rodrigues Leite é reconhecida desde o período das escolas técnicas, quando oferecia curso na área de contabilidade. Por sua localização, sempre foi um atrativo para alunos de todos os bairros da cidade. Com a implantação do zoneamento escolar, no ano 2000, limitando a matrícula aos moradores do entorno, o “bom desempenho” foi mantido, pelo menos no que refletem os indicadores educacionais.

O Instituto São José tem uma particularidade em relação as demais escolas, não apenas deste zoneamento, mas dentre todas as escolas de Rio Branco. Apesar de ser uma escola particular, fundada e administrada pela Congregação das Servas de Maria Reparadoras, assina anualmente convênio com o estado do Acre, através da SEE, com objetivo “a cooperação financeira destinada ao oferecimento do ensino público e gratuito a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio [...]”. (ACRE, 2010, p.9). Com isso, recebe igualmente as demais escolas públicas, alunos residentes nos bairros do Bosque, Centro, Aviário e adjacências. Toda parte pedagógica e administrativa é realizada pelo grupo religioso, fundador da escola. Sendo assim, professores e demais funcionários continuam sendo contratados diretamente pela escola, nos moldes do setor privado, sendo apenas a oferta de vagas aberta a comunidade como vagas públicas. Desse modo, a escola participou de todas as edições do Seape/AC.

Com esta mesma forma de convênio, mais recentemente o Colégio Presbiteriano João Calvino, também particular, firmou parceria com a SEE. Por ser

mais recente, o colégio só se insere no zoneamento escolar a partir de 2013 quando também passa a participar das avaliações do Seape/AC⁶⁰.

As escolas deste zoneamento em sua maioria são tradicionais na cidade e sempre gozaram de “bom” prestígio por parte da população. O Colégio Estadual Barão do Rio Branco (CEBRB) é conhecido pela grande procura por vagas e possui a localização mais central entre as escolas.

As demais escolas são localizadas em bairros entorno do centro da cidade. São elas, Dr. Mário de Oliveira, Humberto Soares da Costa, Samuel Barreiro, Georgete Eluan Kalume e Humberto de Alencar Castelo Branco.

A escola Georgete Eluan Kalume, está localizada no bairro Cadeia Velha, um dos mais antigos da cidade, e tem, entre as demais cujos territórios compõem este zoneamento, algumas excepcionalidades, dentre elas, comporta internamente diferentes características decorrente de sua ocupação, que deu ao bairro uma evidente fragmentação. O bairro é anualmente atingido pelas enchentes do Rio Acre. Segundo Araújo (2013) existe uma *área principal*, onde teve início o bairro e faz limite com o centro da cidade, confundindo-se em parte com o mesmo; apresenta a maior concentração de equipamentos públicos. A *área às margens do rio Acre* é caracterizada pela ocupação para moradia por pessoas com poucas condições econômicas, em geral são ocupações irregulares para o poder público, e; *área de invasões*, que foram ocupadas mais recentemente em terrenos sem função urbana. Em geral os moradores são de baixa renda e na área são poucos ou inexistentes os serviços de infraestrutura.

A escola Humberto de Alencar Castelo Branco, localizada no bairro Aviário, possui uma população também diversificada quanto as condições socioeconômicas. Enquanto temos uma parte do bairro integrante do centro da cidade como área comercial diversificada, cujas moradias existentes, em geral são bem estruturadas e com população com consideráveis condições sociais, outras partes, mais afastadas da parte central do bairro, destacam-se pela ocupação de áreas impróprias para habitação, pouca infraestrutura e famílias de baixa renda.

Em levantamento realizado sobre o número de matrículas por etapa de ensino no Zoneamento 1, no período de 2010 a 2013, temos no ensino médio a

⁶⁰ O Colégio Presbiteriano João Calvino, firmou convênio com a SEE-AC a partir de 2013, quando passa a fazer parte da rede pública estadual. Nos anos anteriores, por ser da rede particular, não participou das edições do Seape/AC aqui analisadas, quais sejam: 2009, 2010, 2011 e 2012.

maior concentração de matrículas, bem próximo das matrículas realizadas nos anos finais do ensino fundamental. São nos anos iniciais do ensino fundamental que estão os menores números de matrículas do zoneamento (TABELA 12).

TABELA 12 – ZONEAMENTO 1: MATRÍCULAS EFETIVADAS, 2010-2013

Anos	AI – Ensino Fundamental	AF – Ensino Fundamental	Ensino Médio
2010	1825	3949	3647
2011	2120	3720	3828
2012	1966	3563	3750
2013	1951	3315	4198

FONTE: Organizado do INEP (2010-2013).

É no ensino médio também que se observa maior crescimento das matrículas ao longo do período analisado. Especificamente o considerável acréscimo em 2013 pode ser creditado aos números das matrículas da escola João Calvino que passam a ser contabilizados para a rede pública. Outra possibilidade que justifica o acréscimo de matrículas vem de matrículas realizadas por alunos de outros zoneamentos. Em 2010 totalizavam 3.647 matrículas e em 2013 foram aproximadamente 4.200 matrículas. É neste zoneamento que está concentrado o maior número de matrículas no ensino médio na cidade de Rio Branco.

2 O Zoneamento 3: um dos extremos dos desempenhos

No Zoneamento 3 estão as escolas dos bairros da área conhecida por Baixada do Sol, totalizando 17 escolas. Corresponde a regional administrativa do João Eduardo, conforme a regionalização da Prefeitura Municipal de Rio Branco. Sua história inicial de ocupação se deu por meio das ocupações de áreas sem uso, em geral por pessoas e famílias que passavam por um processo de desapropriação de suas moradias no campo, principalmente a partir da década de 1970. Ao longo dos anos, novos bairros foram surgindo, uns por ampliação da área já invadida, outros pelo desmembramento de bairros já consolidados.

Os bairros que compõem este zoneamento estão concentrados numa área pequena da cidade, porém, destacando-se por ser uma das áreas com maior densidade demográfica. Segundo dados da PMRB, existem neste zoneamento aproximadamente 75 mil moradores. Quando comparamos com a população urbana

de Rio Branco, que segundo dados do Censo do IBGE de 2010 corresponde a 308.545 mil habitantes, há na área geográfica analisada de aproximadamente 24% da população urbana do município.

Segundo a Prefeitura Municipal de Rio Branco (PMRB, 2014), os bairros que apresentam piores desempenhos quanto às condições socioeconômicas são Airton Sena, João Paulo II e Preventório, sendo esta considerada uma das áreas da cidade com maior concentração de bairros com populações de baixa renda. Além das escolas, nessa área que compreende o Zoneamento 3 existem 5 creches. Recentemente, além das 6 unidades de saúde existentes, foi inaugurado uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA).

O Zoneamento 3 é composto por 17 escolas, sendo que 8 delas atendem especificamente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 2 atendem estes anos e o Ensino de Jovens⁶¹, 4 atendem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e também o Ensino de Jovens, 1 atende do 6º ao 9º ano, Ensino de Jovens e Ensino Médio, 1 atende Ensino de Jovens e Ensino Médio e 1 atende apenas o Ensino Médio (QUADRO 16).

QUADRO 16 – COMPOSIÇÃO DO ZONEAMENTO 3, POR MODALIDADE

Modalidades	Escolas	Bairros
1º a 5º	Áurea Pires Monte de Souza	Bairro Aeroporto Velho
	Flaviano Flávio Batista	
	João Eduardo	
	João Paulo I	Bairro João Eduardo I
	João Paulo II	Bairro Sobral
	Frei Thiago Matioli	Bairro Bahia Velha
	Maria Raimunda Balbino	Bairro Palheiral
	Gov. José Augusto	Bairro Boa União
1º a 5º/EJ	Ramona Mula P. de Castro	Bairro Boa Vista
	Ayrton Senna	Bairro Ayrton Senna
6º a 9º/EJ	Serafim da Silva Salgado	Bairro João Eduardo I
	Marilda Gouveia Viana	
	Pe. Diogo Feijó	Bairro Abraão Alab
	Tancredo de Almeida Neves	Bairro da Glória
6º a 9º/EM/EJ	Boa União	Bairro Boa União
EM/EJ	José Ribamar Batista	Bairro Aeroporto Velho
EM	Heloisa Mourão Marques	

FONTE: SEE, 2014.

⁶¹ EJ corresponde a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

As matrículas realizadas no Zoneamento 3 de 2010 a 2013 apresentam um decréscimo nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, estando nesta última etapa a maior quantidade de matrículas realizadas. O ensino médio apresenta a etapa com menor número de matrículas no zoneamento, porém a etapa que apresentou maior crescimento (TABELA 13).

TABELA 13 – ZONEAMENTO 3: MATRÍCULAS EFETIVADAS, 2010-2013

Anos	AI – Ensino Fundamental	AF – Ensino Fundamental	Ensino Médio
2010	4510	4958	2420
2011	4183	4893	2823
2012	4237	4599	2945
2013	4159	4237	2877

FONTE: Organizado do INEP (2010-2013).

O menor número de matrículas no ensino médio em relação ao ensino fundamental pode ser justificado por algumas evidências, quais sejam: finalização dos estudos no ensino fundamental; tendência de maior evasão e desistência nesta etapa de ensino; quantidade de escolas no zoneamento que oferecem Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com programas de correção de fluxo, totalizando sete escolas, o que evidencia que há número maior de alunos no ensino médio, assim como também no ensino fundamental.

Tais dados revelam a grande clientela de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, que em Rio Branco ainda é, em sua maioria, de competência do Estado. O ensino médio é a etapa com menor oferta em números de escolas e o atendimento de jovens com distorção idade-série é destaque, pela quantidade de escolas que oferecem Educação de Jovens, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio⁶².

⁶² No Acre existem, dentre outros, dois importantes programas de correção de fluxo, visto a grande demanda reprimida no ensino fundamental e principalmente no ensino médio. São eles: Projeto Poronga e Peem (Programa Especial do Ensino Médio).

3 Zoneamentos 1 e 3: os indicadores confirmando a segregação socioespacial na cidade de Rio Branco

Partimos do pressuposto que a democratização da educação, em seu sentido mais amplo, esbarra nas contradições inerentes ao Estado, por meio de políticas que podem conduzir e reafirmar a segregação socioespacial. Neste sentido, analisamos alguns indicadores dos Zoneamentos 1 e 3 com o objetivo de entendermos em quais contextos esses resultados se validam, de modo a afirmarem os contrastes socioespaciais e como a política de zoneamento se insere enquanto afirmação desta segregação.

3.1 O Seape/AC e as taxas de rendimento nos Zoneamentos 1 e 3

Os indicadores educacionais, apesar de suas limitações, são importantes ferramentas para análise das políticas públicas. Sobre os Zoneamentos 1 e 3 utilizaremos os dados do Seape/AC, o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Acre.

Conforme já apresentamos no Capítulo 4, o Seape/AC é fruto do contrato firmado entre a SEE e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd/UFJF. Teve sua primeira edição no ano de 2009. A partir daí, anualmente a Educação Básica é avaliada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da “aplicação de testes cognitivos e a investigação dos fatores associados ao desempenho escolar através de questionários contextuais.” (ACRE, 2009, p.13).

Com base nos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e “por meio da estatística de Teoria de Resposta ao Item (TRI)” (ACRE, 2010, p. 15), os resultados são agrupados em quatro *padrões de desempenho*: *Abaixo do Básico*, *Básico*, *Adequado/Proficiente* e *Avançado*, que resumidamente são assim caracterizados, conforme Acre (2009): *Abaixo do básico*: quando o aluno demonstra carência de aprendizagem daquilo que é previsto para sua etapa de escolaridade; *Básico*: quando o aluno demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar; *Adequado*: quando o aluno demonstra ter adquirido conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para sua etapa de escolaridade;

Avançado: quando o aluno desenvolve habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar.

Comparando o Seape/Ac dos Zoneamentos 1 e 3 a partir da média acumulada da série histórica de 2009 a 2012 é possível identificar que em todas as etapas analisadas, há melhor desempenho do Zoneamento 1 em Matemática e Língua Portuguesa (TABELAS 14 e 15).

Analisando a partir das notas obtidas nos testes de proficiência o Zoneamento 1 tem médias maiores em todos os anos e etapas, no entanto, quando esta análise se dá a partir dos padrões de desempenho, o próprio agrupamento coloca os zoneamentos em escalas mais próximas ou mesmo iguais em algumas etapas. Isso a nosso ver compromete os resultados mais específicos de cada zoneamento. No entanto, como estamos lidando com esses dados e suas limitações, os consideraremos ressalvadas tais considerações.

TABELA 14 – MÉDIA E PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM MATEMÁTICA, 2009 A 2012

Zonas	3º ano EF		5º ano EF		9º ano EF		3º ano EM	
	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho
1	755,5	Básico	208,1	Proficiente	247,0	Básico	264,6	Básico
3	745,9	Básico	194,2	Básico	234,0	Básico	252,2	Abaixo de Básico

FONTE: Organizado do SEAPE (2009-2012).

TABELA 15 – MÉDIA E PADRÃO DE DESEMPENHO DOS ZONEAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA, 2009 A 2012

Zonas	3º ano EF		5º ano EF		9º ano EF		3º ano EM	
	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho	Média 2009-2012	Padrão de Desempenho
1	508,3	Avançado	203,3	Proficiente	243,4	Básico	262,0	Básico
3	490,9	Proficiente	186,9	Proficiente	232,2	Básico	249,0	Básico

FONTE: Organizado do SEAPE (2009-2012).

Analisando os padrões de desempenho das escolas do Zoneamento 1 no Seape/AC, temos uma dimensão mais particularizada do que torna este o zoneamento com as maiores taxas de desempenho, tanto educacionais quanto socioeconômicas.

Quanto ao desempenho educacional do Zoneamento 1, temos nos resultados das avaliações do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Acre (Seape/AC) alguns direcionamentos. As escolas avaliadas nas edições do Seape/AC de 2010, 2011 e 2012 no 3º ano do ensino fundamental foram

Samuel Barreira, Humberto de Alencar Castelo Branco, Georgete Eluan Kalume e Áurea Pires. Em Língua Portuguesa todas as escolas obtiveram padrão *avançado* e em Matemática todas obtiveram padrão *básico*, o que de certo modo evidencia certo equilíbrio entre as escolas deste zoneamento (MAPA 25).

No 5º ano do ensino fundamental as escolas avaliadas no Seape/AC foram Samuel Barreira, Humberto de Alencar Castelo Branco, Neutel Maia (avaliada neste ano de ensino até a edição de 2011), Georgete Eluan Kalume e Instituto São José. Vale destacar que esta última escola é particular e firmou convênio com o Estado, passando a receber alunos da rede pública, porém a administração escolar continua por conta do setor privado, inclusive na contratação de professores e demais funcionários. A permanência da gestão privada na escola imprime à ela um prestígio tido pelas escolas particulares, o que faz haver maior procura por vaga.

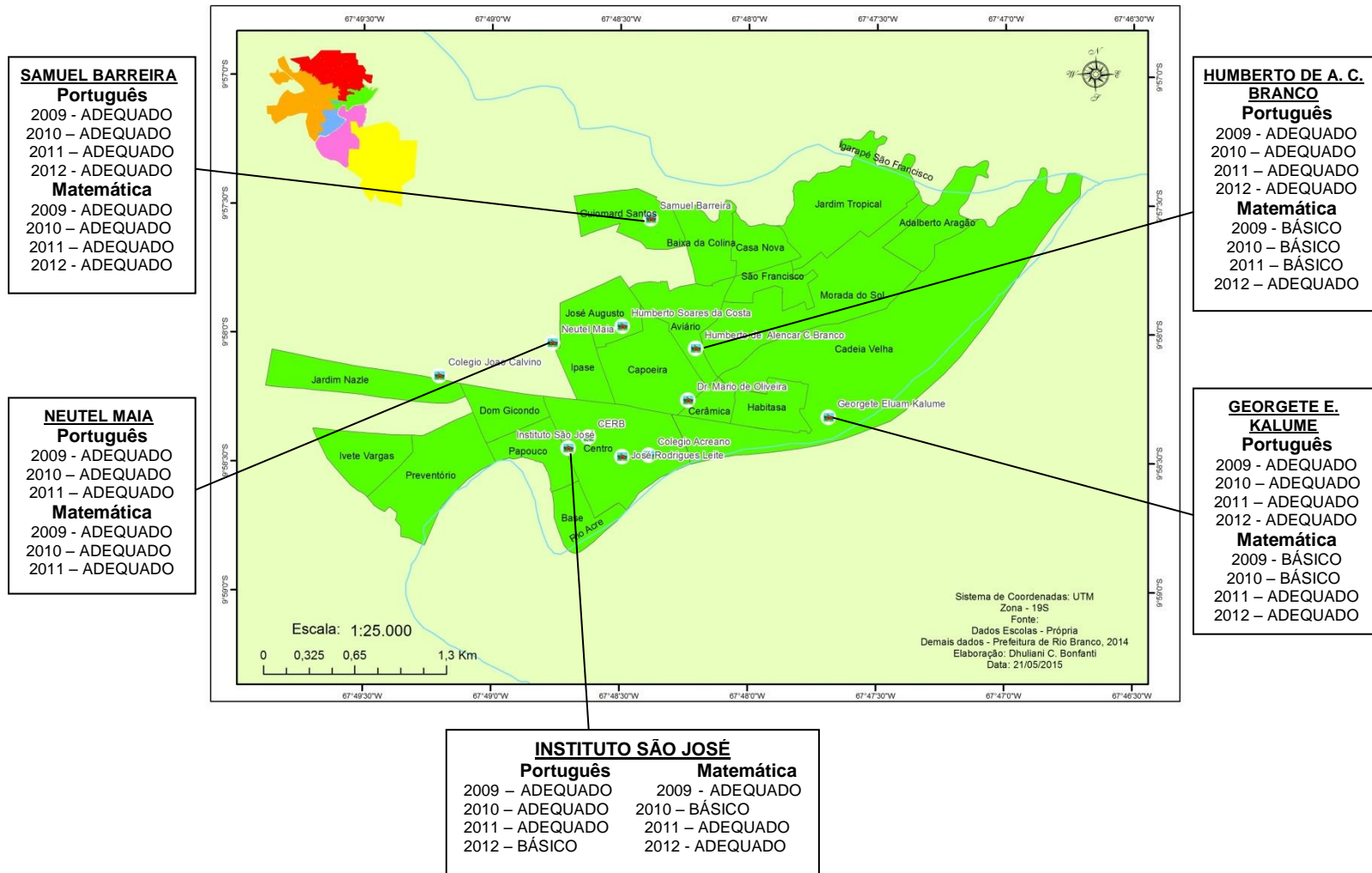
Em Língua Portuguesa todas as escolas obtiveram padrão *adequado*, com exceção do Instituto São José, que em 2012 teve padrão *básico*. Em Matemática as escolas Samuel Barreira e Neutel Maia tiveram padrão *adequado* em todas as edições. A escola Humberto Soares, apesar de padrão *adequado* em 2012, nos demais obteve padrão *básico*. Georgete Eluan Kalume obteve *básico* em 2009 e 2010 e nas outras edições padrão *adequado*. O Instituto São José obteve *básico* apenas em 2010, nos demais anos, padrão *adequado* (MAPA 26).

No 9º ano do ensino fundamental os padrões de desempenho foram no geral *básico*, com algumas poucas exceções. São apenas cinco escolas neste zoneamento que ofertam o 9º ano, são elas: Neutel Maia, Humberto Soares da Costa, Dr. Mário de Oliveira, Colégio Acreano e Instituto São José.

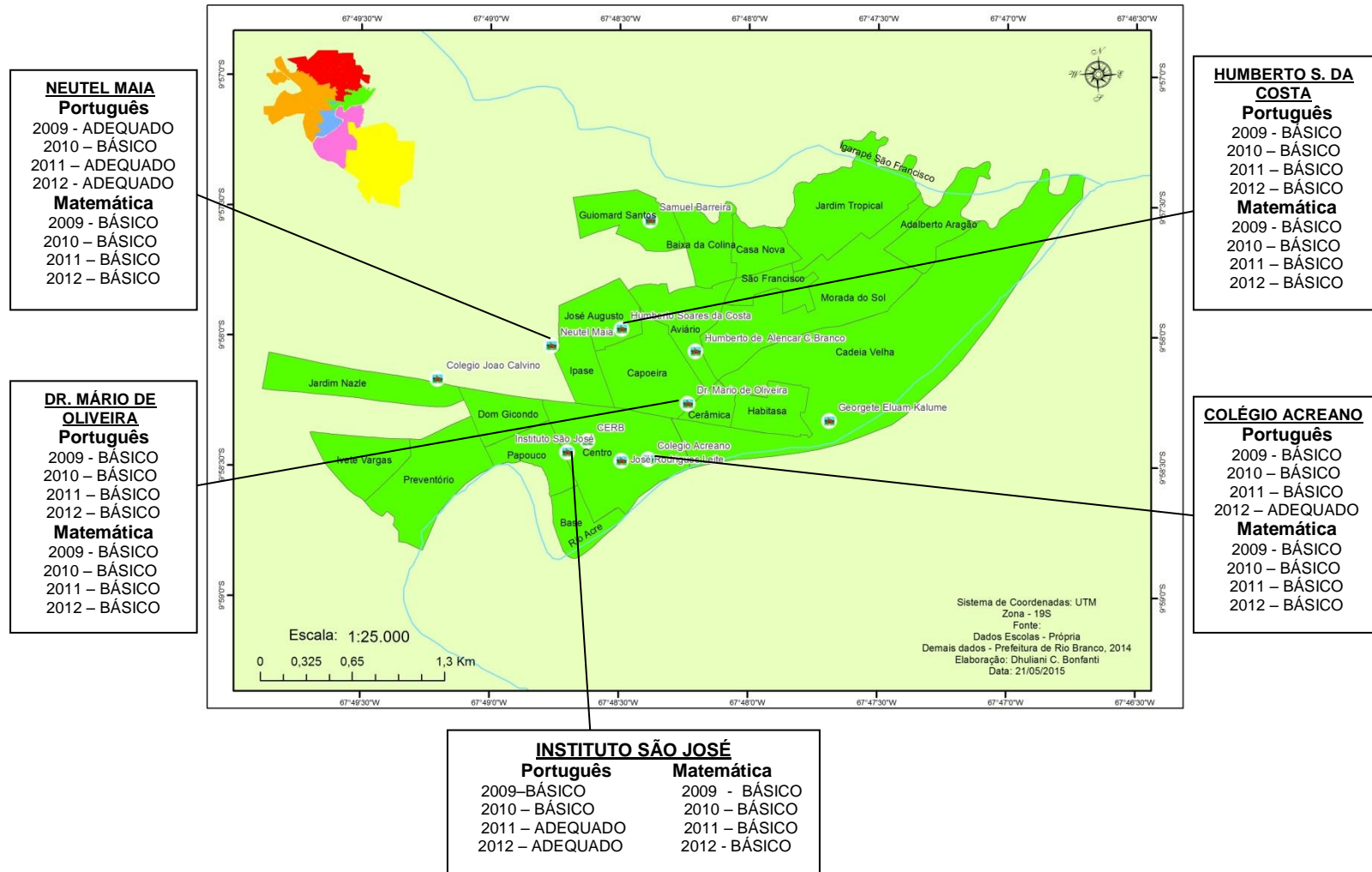
Em Língua Portuguesa as escolas Humberto Soares da Costa e Dr. Mario de Oliveira obtiveram padrão *básico* em todas as edições. O Colégio Acreano, obteve *adequado* apenas em 2012, nos demais *básico*; O Instituto São José, teve nas duas primeiras edições do Seape/AC padrão *básico* e em 2011 e 2012 padrão *adequado*. A escola Neutel Maia foi a que obteve melhores padrões em Língua Portuguesa, ficando com padrão *adequado* em quase todas as edições, apenas com exceção da edição de 2010, que foi *básico*.

Em Matemática todas as escolas tiveram padrão de desempenho *básico*. Isto evidencia que a escola Neutel Maia, num contexto geral foi a que teve melhor desempenho neste ano (MAPA 27).

MAPA 26 – ZONEAMENTO 1: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE /AC DE 2010 A 2012
– 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



MAPA 27 – ZONEAMENTO 1: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE/AC DE 2010 A 2012
– 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



As escolas que ofertam o ensino médio no Zoneamento 1 são: CEBRB (Colégio Estadual Barão do Rio Branco), Humberto Soares da Costa, Instituto São José e José Rodrigues Leite, sendo portanto estas as avaliadas pelo Seape/AC, no 3º ano do ensino médio (MAPA 28).

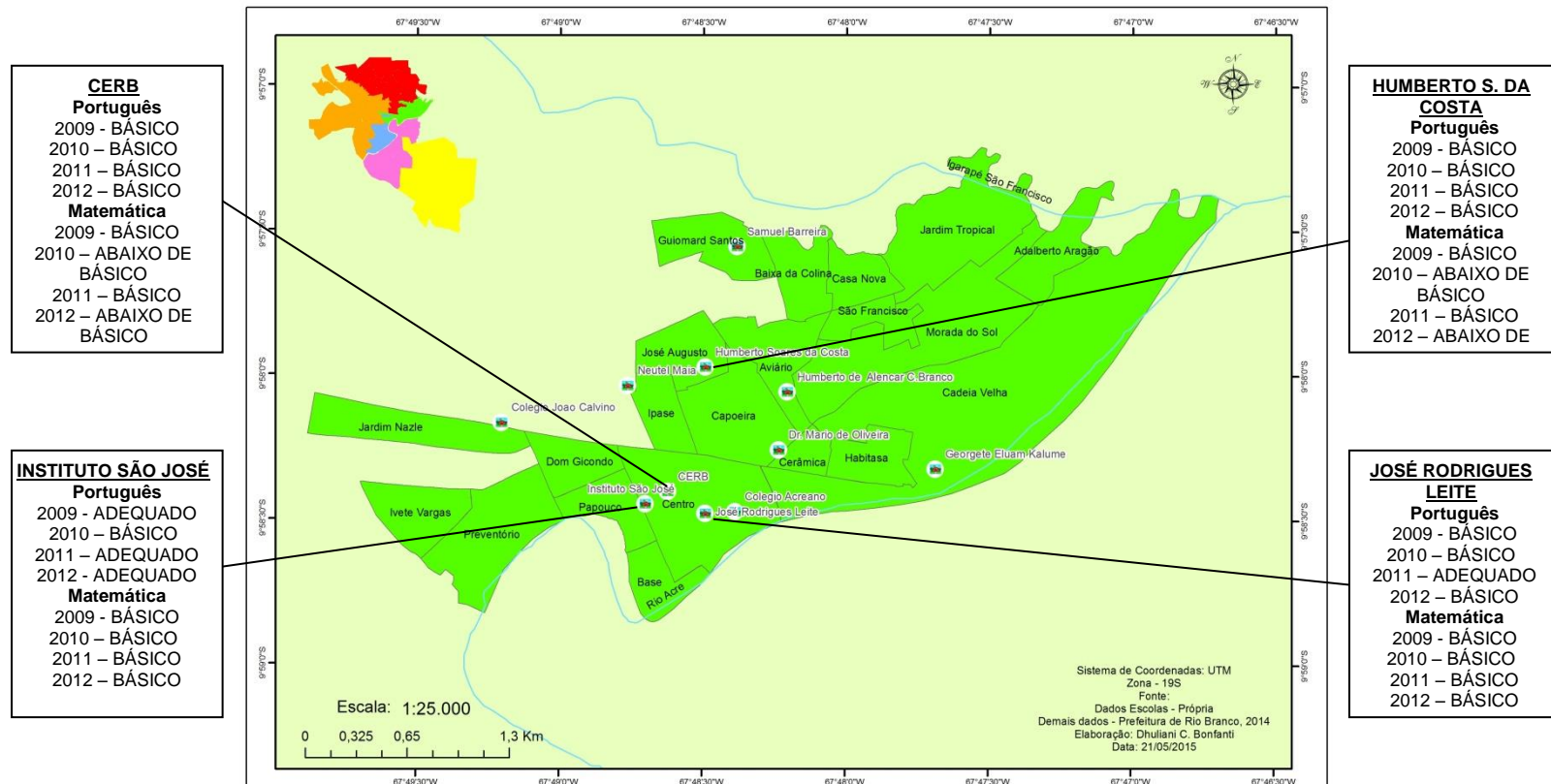
Em Língua Portuguesa, as escolas CEBRB e Humberto Soares da Costa obtiveram em todas as edições padrão *básico*. As demais escolas além do *básico* também apresentaram em algumas edições o padrão *adequado*, sendo: José Rodrigues Leite em 2011 e Instituto São José em 2009, 2011 e 2012.

Na avaliação do Seape/AC em Matemática, o Instituto São José e José Rodrigues Leite tiveram padrão básico em todas as edições. Já nas demais escolas, o padrão *abaixo do básico* aparece pela primeira vez neste zoneamento: nas escolas CEBRB e Humberto Soares da Costa 2009 e 2011 padrão básico e 2010 e 2012 padrão *abaixo do básico*.

Mesmo sendo o zoneamento com os melhores índices, o Zoneamento 1 não foge uma tendência e tem no 3º ano do ensino médio os seus piores padrões de desempenho, evidenciado em Matemática. Em Língua Portuguesa permanece próximo aos padrões dos anos avaliados no ensino fundamental.



O resultado da avaliação no Seape/AC das escolas do Zoneamento 1 apresenta um certo equilíbrio no que diz respeito ao padrão de desempenho, que neste zoneamento fica concentrado entre o básico e o adequado, evidenciando que os alunos aprenderam entre o mínimo e o apropriado proposto para suas etapas de ensino.

MAPA 28 – ZONEAMENTO 1: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE /AC DE 2010
A 2012 – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO



Outro indicador analisado são as taxas de rendimentos das escolas do Zoneamento 1. Este indicador apresenta informações sobre o movimento dos alunos a partir das taxas de aprovação⁶³, reprovação⁶⁴ e abandono⁶⁵. As taxas de aprovação do Zoneamento 1, nos anos iniciais do ensino fundamental variam entre 84,8% e 100%. A escola que apresentou as menores taxas de aprovação foi Georgete Eluan Kalume nos anos de 2007 e 2008, porém, nos anos seguintes as taxas cresceram, chegando a quase 99% de aprovação em 2012 (TABELA 16).

TABELA 16 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Georgete Eluan Kalume	84,8	85	97,3	97,2	98,5	98,8
Humberto de Alencar C.Branco	97,6	96,4	97,1	96,9	97,3	97,5
Instituto São José	-	98,3	95,3	97	99,3	99,3
Samuel Barreira	94,7	97,7	98,6	98,6	98,4	91,5
Neutel Maia	94,6	98,6	98,7	100	96,7	-
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	100
Menor taxa  Maior taxa 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

No geral as taxas de aprovação foram altas em todas as escolas, porém a escola Neutel Maia obteve as maiores taxas de aprovação ao longo do período analisado.

Já nos anos finais do ensino fundamental, nos quais as taxas de aprovação já passam a ter uma considerável queda, a escola Humberto Soares da Costa obteve as menores taxas nos anos analisados, chegando aos 69% de aprovação em 2011, a menor taxa do zoneamento. Já as maiores taxas foram das escolas Dr. Mário de Oliveira e Colégio Acreano, que se aproximaram dos 99% de aprovação. No geral as escolas tiveram oscilações entre os anos no que diz respeito a crescimentos e quedas das taxas de aprovação (TABELA 17).

⁶³ “indica a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, alcançaram os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino na qual se encontrava” (INEP, 2015, p.2).

⁶⁴ “indica a porcentagem de alunos que ao final do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino na qual se encontrava” (INEP, 2015, p.2).

⁶⁵ “indica a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo” (INEP, 2015, p.2).

TABELA 17 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Colégio Acreano	88,9	97	97	97,7	98,8	96,5
Dr. Mario de Oliveira	93	86,1	95,3	98,2	98,8	91,8
Instituto São José	-	95,4	92,3	94,8	97,9	95,2
Humberto Soares da Costa	88,2	77,7	75,7	86,4	69	81,2
Neutel Maia	90,1	97	94,8	91,3	93,3	95,5
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	94,6
Menor taxa			Maior taxa			

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012)

No ensino médio, acompanhando uma tendência nacional, as taxas de aprovação são menores em relação as etapas do ensino fundamental. Aqui variam entre 63,7% a 97,3%. A escola com menores taxas de aprovação ao longo do período analisado foi CEBRB, que só teve taxa maior que outra escola em 2011, quando Humberto Soares da Costa teve taxa de 63,7% (TABELA 18).

TABELA 18 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Cebrb	68	67,3	71,3	67,1	74	73,7
José Rodrigues Leite	79,3	87,8	94,1	90,9	90,8	85,3
Instituto São José	-	88,7	76,5	93,8	97,3	86,5
Humberto Soares da Costa	61,6	81,8	84	76,3	63,7	78
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	90,9
Menor taxa			Maior taxa			



FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

O CEBRB, escola central de Rio Branco, está entre aquelas que mais recebe alunos de bairros da cidade. Mesmo com a sistemática de matrícula da política de zoneamento, a procura por vagas nesta escola é grande e é possível identificar que parte de seus alunos são oriundos de bairros afastados do Centro. Isto vai de encontro à própria política, pois quebra com a segregação reafirmada por ela. Os alunos dos bairros que se direcionam para escolas do centro, tais como o CEBRB, são aqueles que têm condições de custear o deslocamento bairro-centro/centro-bairro, em transporte coletivo ou automóvel particular, o que já os diferencia daqueles que permanecem nas escolas dos bairros.

As maiores taxas de aprovação foram do Instituto São José e da escola José Rodrigues Leite. O Colégio João Calvino teve a melhor taxa em 2012, primeiro ano que passa a fazer parte do conjunto de escolas públicas de Rio Branco.

Quanto as taxas de reprovação do Zoneamento 1, nos anos iniciais do ensino fundamental temos as maiores taxas anuais variando entre 2,7% a 12% de reprovação (TABELA 19). As escolas que apresentaram as mais altas taxas foram Georgete Eluan Kalume, com 12% e 10,6% de reprovação em 2007 e 2008, respectivamente, e a escola Samuel Barreira que teve em 2012 taxa de reprovação de 8,2%, a maior taxa da escola, que vinha, desde 2008 reduzindo consideravelmente os índices de reprovação.

TABELA 19 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012



Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Georgete Eluan Kalume	12	10,6	2,7	2,8	1,5	1,2
Humberto de Alencar C.Branco	2,4	3,6	2,6	3,1	2,7	2,5
Instituto São José	-	0,8	2,8	2,5	0,7	0,7
Samuel Barreira	4,6	2,3	1,4	1,4	1,3	8,2
Neutel Maia	3,6	1,4	1,3	0	1,7	-
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	0
Menor taxa  Maior taxa 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

O destaque para as menores taxas de reprovação são as escolas Neutel Maia, localizada no bairro do Bosque, com as menores taxas em 2009 e 2010, 1,3% e 0%, respectivamente, e o Instituto São José, localizada na área central da cidade, com taxas de 0,8% e 0,7% em 2008 e 2011, respectivamente. O Colégio João Calvino no primeiro ano que passa a fazer parte do zoneamento, tem taxa de reprovação de 0%. Essas duas últimas escolas são particulares, porém mantêm convênio com a SEE e todas as suas vagas são ofertadas para alunos da rede pública.

Nos anos finais do ensino fundamental as taxas de reprovação crescem em relação aos anos iniciais. As maiores taxas de reprovação são registradas na escola Humberto Soares da Costa, com a taxa máxima de 13,6% em 2010. Esta foi a escola que apresentou o maior número de taxas de reprovação mais altas do zoneamento nesta etapa de ensino (TABELA 20).

TABELA 20 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012



Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Colégio Acreano	6,9	3	2,9	2,2	1,2	3
Dr. Mario de Oliveira	3,5	13	4,7	1,8	1,1	8
Instituto São José	-	4	6,2	3,3	1,7	4,4
Humberto Soares da Costa	9,2	8,2	12,9	13,6	3,1	10,2
Neutel Maia	7,8	2,6	4,3	8	5,3	3,7
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	5,4
Menor taxa 			Maior taxa 			

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

A escola Dr. Mário de Oliveira teve as menores taxas de reprovação, entre todas as escolas, em seguida, o Colégio Acreano também se destaca. Nesta etapa de ensino, o Colégio João Calvino apresenta taxa de 5,4% de reprovação.

Com taxas de reprovação maiores no ensino médio, temos no Zoneamento 1 as maiores taxas registradas no CEBRB em todos os anos analisados, que tem seu ápice no ano de 2010 com 23,8% de reprovação. Já as menores taxas foram do Instituto São José e Humberto Soares da Costa (TABELA 21).



TABELA 21 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
CEBRB	15,2	17,9	18,6	23,8	15,5	22,5
José Rodrigues Leite	4,7	7,4	5,4	8,4	8,4	13,7
Instituto São José	-	11,3	17,4	3,5	1,4	7,7
Humberto Soares da Costa	3,4	6,1	7,8	23,7	7,7	13,4
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	9,1
Menor taxa 			Maior taxa 			

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

As taxas de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental registram na maioria das escolas, 0%. Todas as escolas registraram em algum dos anos esta taxa. Já as maiores taxas, que variaram de 0,3% a 4,4% são registradas no Instituto São José, com as menores médias em 2008, 2009 e 2012, e na escola Georgete Eluan Kalume, com 3,2% e 4,4% nos anos 2007 e 2008, respectivamente (TABELA 22).



TABELA 22 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Georgete Eluan Kalume	3,2	4,4	0	0	0	0
Humberto de Alencar C.Branco	0	0	0,3	0	0	0
Instituto São José	-	0,9	1,9	0,5	0	0,3
Samuel Barreira	0,7	0	0	0	0,3	0
Neutel Maia	1,8	0	0	0	1,6	-
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	0
Menor taxa  Maior taxa 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

Nos anos finais do ensino fundamental já temos um crescimento das taxas de abandono, porém as menores taxas ainda permanecem em 0%, mesmo que em menor proporção que nos anos iniciais. O Colégio Acreano e Dr. Mário de Oliveira foram as escolas com menores taxas de abandono, mesmo que em 2007 estas escolas tenham tido as duas maiores taxas de abandono (TABELA 23).

TABELA 23 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Colégio Acreano	4,2	0	0,1	0,1	0	0,5
Dr. Mario de Oliveira	3,5	0,9	0	0	0,1	0,2
Instituto São José	-	0,6	1,5	1,9	0,4	0,4
Humberto Soares da Costa	2,6	14,1	11,4	0	27,9	8,6
Neutel Maia	2,1	0,4	0,9	0,7	1,4	0,8
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	0
Menor taxa  Maior 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

O destaque nas maiores taxas de abandono foi a escola Humberto Soares da Costa, com a concentração de altas taxas, chegando aos 27,9% de abandono em 2011, sendo que no ano anterior, teve 0% de abandono.

No ensino médio, as taxas de abandono são maiores e chegam a atingir 35% em 2007, na escola Humberto Soares da Costa, que também registra as maiores taxas no ano de 2011, com 28,6% e em 2012, com 8,6%. Em 2010 a taxa de abandono desta escola é de 0%. Em seguida temos o CEBRB com maiores taxas de abandono em 2008, 2009 e 2010, sendo seu ápice 14,8% em 2008 (TABELA 24).

A escola que apresentou as menores taxas de abandono foi José Rodrigues Leite, mesmo que em 2007 tenha tido taxa de 16%, sendo este proporcionalmente o ano com maiores taxas de abandono no zoneamento.

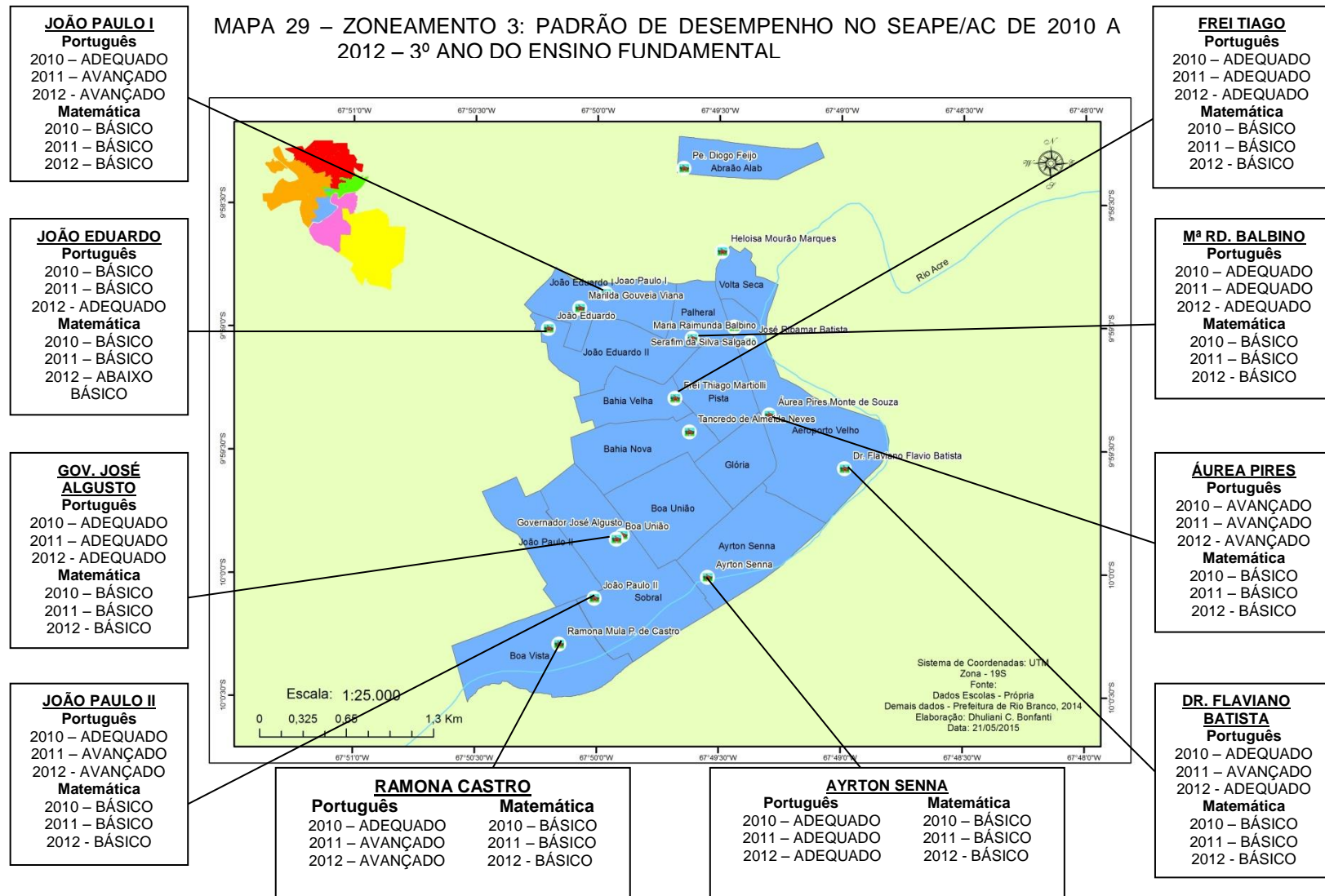
TABELA 24 – ZONEAMENTO 1: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
CEBRB	16,8	14,8	10,1	9,1	10,5	3,8
José Rodrigues Leite	16	4,8	0,5	0,7	0,8	1
Instituto São José	-	0	6,1	2,7	1,3	5,8
Humberto Soares da Costa	35	12,1	8,2	0	28,6	8,6
Colégio João Calvino	-	-	-	-	-	0
Menor taxa			Maior taxa			

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

O desempenho das escolas do Zoneamento 1 representa o conjunto dos melhores desempenhos das escolas estaduais urbanas em Rio Branco, mesmo estando em evidência que algumas escolas apresentam indicadores bem aquém de outras. Quanto ao desempenho do Zoneamento 3, todas as escolas participaram das edições da avaliação em larga escala do Estado, o Seape/AC, com exceção, como já especificado anteriormente, as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo ano avaliado é o 3º. Este só passa a fazer parte da avaliação a partir da segunda edição do Seape/AC em 2010.

No MAPA 29, é possível identificar que, mesmo que o Zoneamento 3 esteja entre os que apresentam menores desempenhos educacionais em avaliações externas e esteja localizado em uma das regiões de baixa renda de Rio Branco, no 3º ano do ensino fundamental os padrões de desempenho no Seape ainda são elevados, principalmente em Língua Portuguesa.

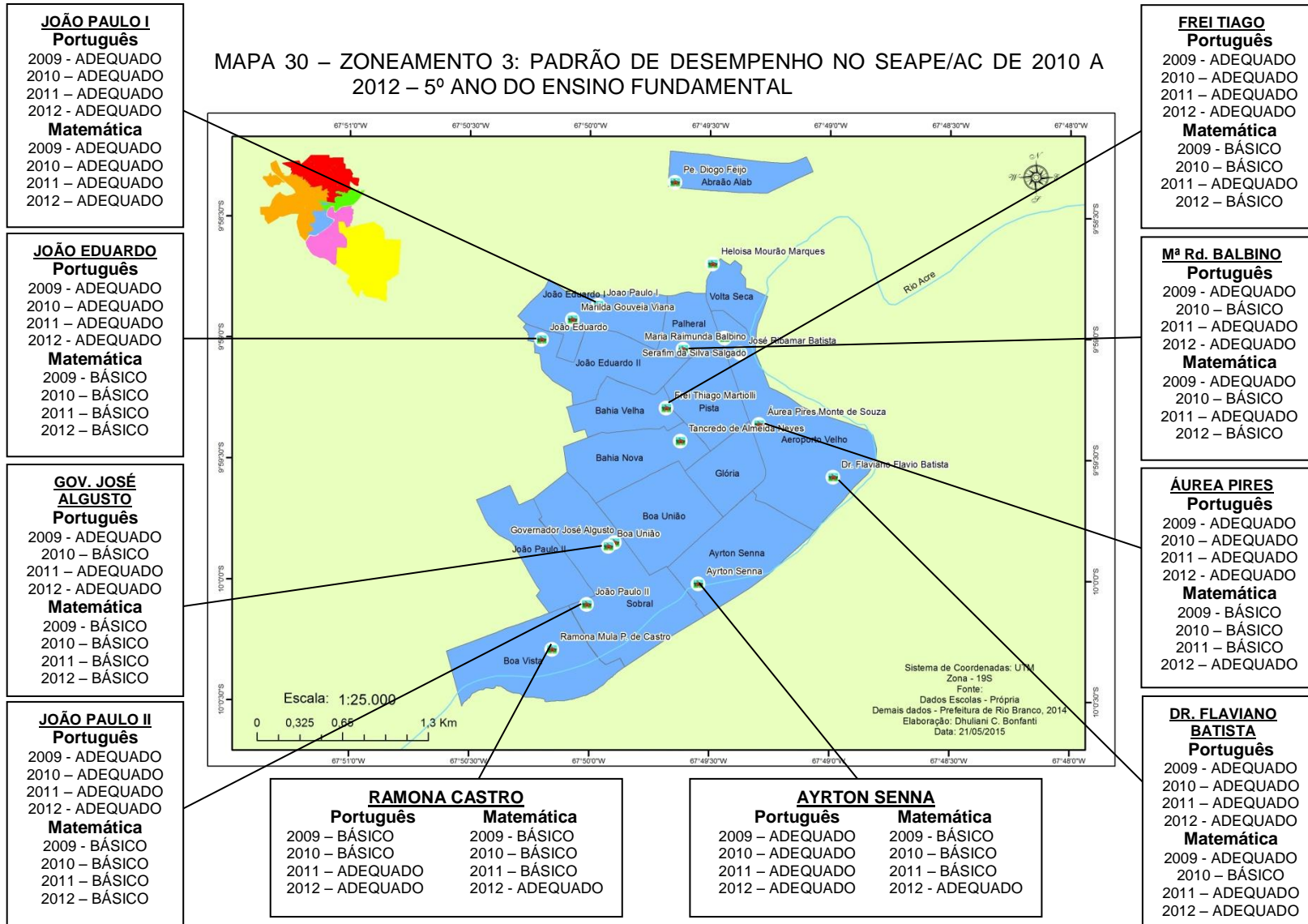


São dez escolas deste zoneamento avaliadas no 3º ano do ensino fundamental. Em Língua Portuguesa, com exceção da escola João Eduardo, todas obtiveram padrão entre *adequado* e *avançado*, com destaque para a escola Áurea Pires que obteve padrão *avançado* em todas as edições. A escola João Eduardo foi a única com padrão *básico* em Língua Portuguesa, nas edições 2010 e 2011.

Já em Matemática, o que prevaleceu foi o padrão *básico* na maioria das escolas em todas as edições. Mais uma vez, a exceção foi a escola João Eduardo que na edição de 2012 obteve padrão *abaixo do básico*, evidenciando ser esta a escola com menores padrões de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do ensino fundamental.

Na avaliação do Seape/AC nos 5º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa temos a maioria das escolas com padrão de desempenho *adequado*, as exceções foram para as escolas que também obtiveram padrão *básico* em algumas edições do Seape/AC, são elas: Maria Raimunda Balbino em 2010, Ramona Castro em 2009 e 2010 e Gov. José Augusto em 2010.

Em Matemática os padrões de desempenho não foram tão diferentes de Língua Portuguesa. As escolas obtiveram padrões *básico* e *adequado*. As escolas João Paulo II, Gov. José Augusto e João Eduardo obtiveram padrão *básico* em todos os anos, já a escola João Paulo I obteve padrão *adequado* em todas as edições. As demais escolas oscilaram entre os dois padrões. A escola Gov. José Augusto foi a que obteve menores padrões no conjunto das áreas e edições avaliadas no 5º ano do ensino fundamental (MAPA 30).



No 9º ano do ensino fundamental os padrões de desempenho oscilaram entre *abaixo do básico* e *básico*. As escolas avaliadas nesta etapa de ensino foram Marilda Gouveia, Pe. Diogo Feijó, Serafim da Silva Salgado e Boa União. Em Língua Portuguesa todas as escolas obtiveram padrão *básico* em todas as edições do Seape/AC.

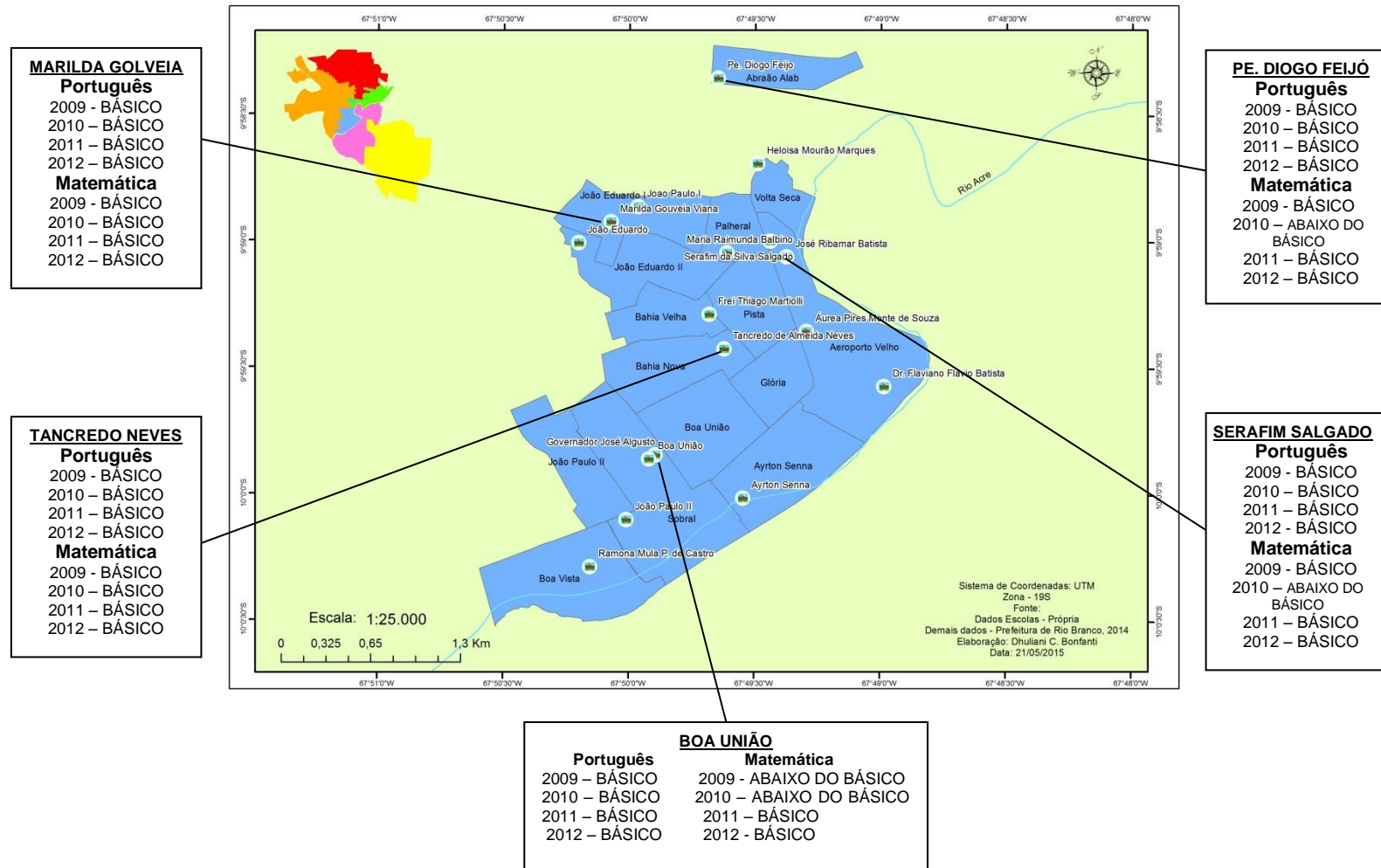
Em Matemática as escolas Marilda Gouveia e Tancredo Neves tiveram padrão *básico* em todas as edições do Seape/AC, já as demais tiveram em algumas das edições também padrão *abaixo de básico*: Pe. Diogo Feijó e Serafim da Silva Salgado em 2010 e Boa União em 2009 e 2010 (MAPA 31).

No 3º ano do ensino médio a tendência entre os padrões de desempenhos *abaixo do básico* e *básico* permanecem tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática entre as escolas avaliadas, Heloisa Mourão Marques, José Ribamar Batista e Boa União. Esta última escola só passou a ser avaliada no 3º ano do ensino médio a partir da segunda edição do Seape/AC, em 2010.

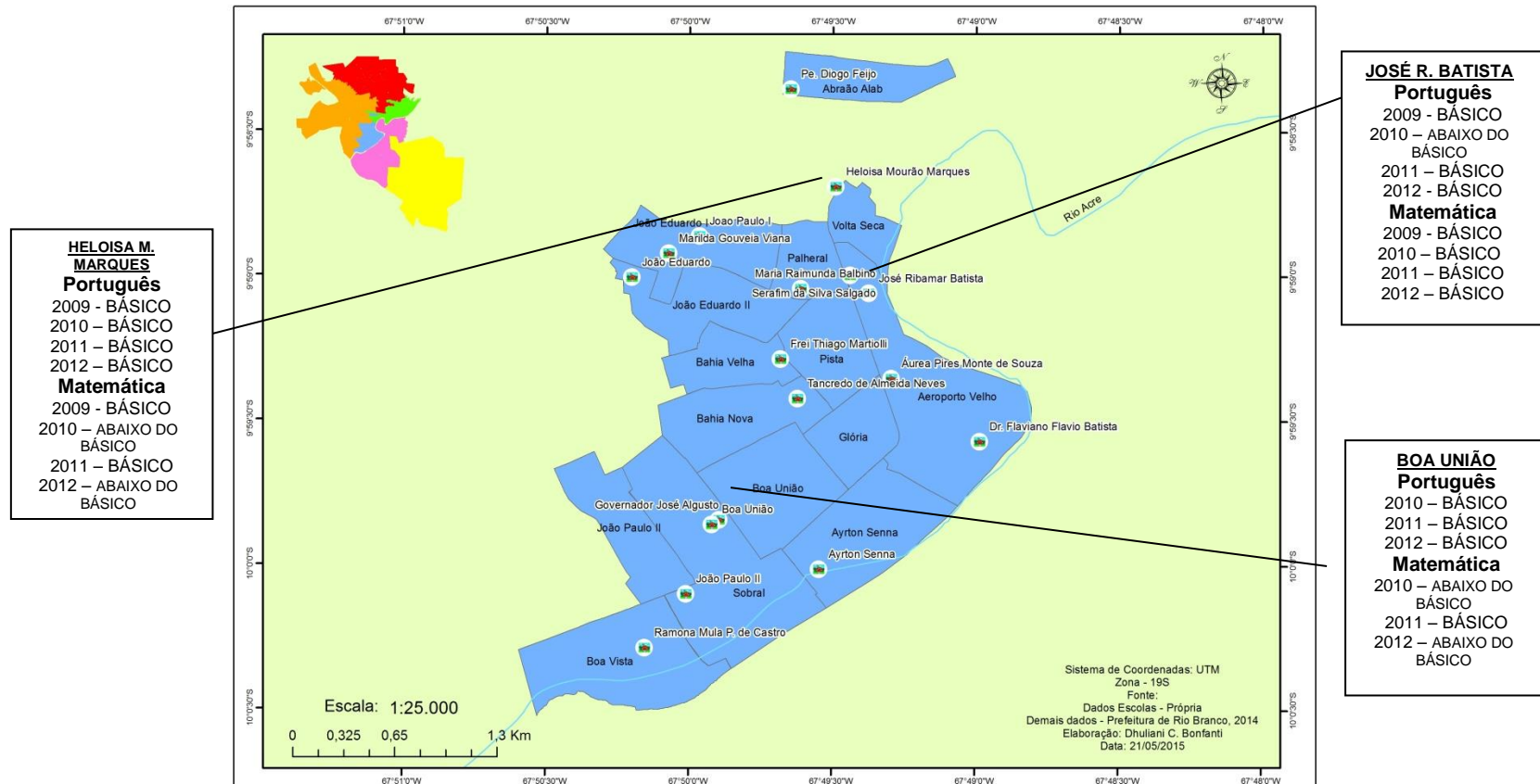
Em português o predomínio foi do padrão *básico*, com exceção do padrão *abaixo do básico* obtido pela escola José Ribamar Batista em 2010. Já em Matemática cresceram os padrões *abaixo do básico*. As escolas Heloisa Mourão Marques e Boa União nas edições de 2010 e 2012 obtiveram esse padrão, sendo que nas demais edições as escolas permaneceram com o padrão *básico* (MAPA 32).

Principalmente em Matemática observa-se uma tendência comum quando analisamos dados do Seape/AC, pois nas quatro edições temos: as notas de 2010 menores que 2009 e as notas de 2011 maiores que 2012. A hipótese que temos é que ao decrescerem as notas em uma edição em relação a edição anterior, há um esforço conjunto (SEE, escolas e professores) para que na edição seguinte não ocorra o mesmo, assim como, ao se atingir crescimento em uma edição, ocorra um “esmorecimento” entre os pares e as notas voltam a cair na edição seguinte.

MAPA 31 – ZONEAMENTO 30: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE/ AC DE 2010
A 2012 – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



MAPA 32 – ZONEAMENTO 3: PADRÃO DE DESEMPENHO NO SEAPE /AC DE 2010 A 2012 – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO



As taxas de rendimentos do Zoneamento 3 também são analisadas como indicadores importantes para compreensão de nossa pesquisa. Taxas de aprovação, reprovação e abandono expressam o movimento dos alunos no conjunto de escolas que compõem este zoneamento.

Os índices de rendimentos, expressos nas TABELAS 25 a 33, revelam, em dados percentuais, o quanto essas taxas são baixas em algumas escolas no que se refere a aprovação e altas, quando se trata de reprovação e abandono. No entanto, não diferem muito em relação à média das escolas públicas estaduais urbanas de Rio Branco, que formam os zoneamentos escolares.

As taxas de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental no Zoneamento 3 variam entre 82,5% e 99,7%. A escola Maria Raimunda Balbino teve as maiores taxas de aprovação em todos os anos a partir de 2008. As menores taxas de aprovação estão na escola João Eduardo, que começou a ser avaliada em 2009 e em 2010 e 2012 teve taxas de aprovação de 86,1% e 82,5%, respectivamente. Nos demais anos, as taxas menores se distribuíram entre as escolas Flaviano Flávio Batista, João Paulo I e Frei Tiago Maria Matioli (TABELA 25).

TABELA 25 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aurea Pires Montes de Souza	89,9	92,1	95,7	97,7	98,1	98,7
Ramona Mula Pastor de Castro	88,9	90,6	90,4	94	93,6	93,5
Flaviano Flavio Batista	93,8	92,8	88,3	91,3	92,9	93,6
Joao Paulo I	87	91,5	89,6	92,1	93,8	93
Joao Paulo II	98,5	98,4	97,5	97,3	97,8	97,4
Maria Raimunda Balbino	96,4	98,8	99,7	99,5	99,1	99,2
Frei Tiago Maria Matioli	94,4	90	91,6	92,7	93,1	91,8
Ayrton Sena da Silva	91,4	92,7	90,9	95	97,4	93,2
Governador Jose Augusto	-	-	89,5	87,2	88,1	86,6
João Eduardo	-	-	91	86,1	91,9	82,5
Menor taxa		Maior taxa				

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

Nos anos finais do ensino fundamental, as taxas de aprovação são menores que nos anos iniciais, aqui variam entre 74,2% a 96,6%, em que a máxima até se aproxima da etapa anterior, porém a mínima já se distancia bem mais (TABELA 26).

A escola Boa União, que também oferta o ensino médio, teve os menores índices de aprovação. Começou a ser avaliada em 2010 nesta etapa de ensino e a partir daí sempre esteve com a menor taxa do zoneamento nesta etapa, com destaque para a menor que foi de 74,2% em 2012.

TABELA 26 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Marilda Gouveia Viana	96,6	87,7	85,6	86,1	83	93,1
Padre Diogo Feijó	82,3	88,9	92,2	93,4	95,3	93,7
Serafim da Silva Salgado	78,8	79,8	86,6	77,9	89,6	84,2
Tancredo de Almeida Neves	88,5	79,1	88,4	90,2	90,2	90,5
Boa União	-	-	-	74,4	78,7	74,2
Menor taxa		Maior taxa				

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

Já as maiores taxas de aprovação nos anos finais, estão concentradas na escola Pe. Diogo Feijó e, apenas em 2007 a escola Marilda Gouveia Viana apresenta a maior taxa desta etapa no zoneamento, de 96,6%.

No Zoneamento 3 as taxas de aprovação das três escolas que ofertam o ensino médio são bem baixas, variando de 48,4% a 85,9%, porém na escola Profa. Heloisa Mourão Marques as taxas são muito baixas, chegando em 2007 a ter menos de 50% de aprovação (TABELA 27). Esta é a escola com os piores índices do zoneamento nesta etapa de ensino. Mesmo as escolas com as maiores taxas de aprovação não apresentam boas taxas, porém, estão dentro da média das taxas de aprovação das escolas públicas estaduais do Brasil e do Acre, que estão abaixo de 80%, conforme dados de Taxas de Rendimentos do Inep de 2007 a 2012.



TABELA 27 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE APROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Profa. Heloisa Mourão Marques	48,4	53	63,6	63,2	58,7	65,4
José Ribamar Batista	74,8	81,7	85,3	78,5	70,2	74,9
Boa União Ensino Jovem	-	-	-	85,9	71,2	52,3
Menor taxa		Maior taxa				

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

As taxas de reprovação nos anos iniciais variam de 0,3% a 12,2%, sendo o destaque a escola Maria Raimunda Balbino com as menores taxas apresentadas. As maiores taxas de reprovação estão na escola Gov. José Augusto com mais de 10% de reprovação nos anos 2010, 2011 e 2012 (TABELA 28).

TABELA 28 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012



ESCOLAS	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aurea Pires Montes de Souza	8,4	4,9	3,4	2,3	1,9	1,3
Ramona Mula Pastor de Castro	9,8	6,7	6,4	5,7	5,8	5,9
Flaviano Flávio Batista	5,4	5,3	11,2	7,9	5,5	6,1
João Paulo I	12,2	8,3	10,2	7,9	5,9	6,7
João Paulo II	1,5	1,6	2,5	2,6	2,2	2,6
Maria Raimunda Balbino	3,6	1,2	0,3	0,5	0,9	0,8
Frei Tiago Maria Matioli	4,9	9,1	7,2	7,1	6,7	7,7
Ayrton Sena da Silva	8,6	7,3	7,7	4,8	2,6	5,6
Governador José Augusto	-	-	8	10	10,1	11,3
João Eduardo	-	-	9	5	1,3	11,2
Menor taxa  Maior taxa 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

Nos anos finais do ensino fundamental, as taxas de reprovação variaram entre 1,5% a 20,6%, bem maiores que nos anos iniciais. A escola Pe. Diogo Feijó apresentou as menores taxas a partir do ano de 2008, porém no ano anterior havia apresentado o segundo maior índice do zoneamento, que foi 14,8%.

Com as maiores taxas de reprovação a escola Boa União destacou-se por ter em todos os anos avaliados os piores índices, chegando a 20,6% de reprovação em 2010 (TABELA 29).

TABELA 29 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Marilda Gouveia Viana	1,5	11,1	13	9	12,9	5,8
Padre Diogo Feijó	14,5	6,6	5,6	4,3	1,6	4,7
Serafim da Silva Salgado	9,9	8,4	10,8	17,8	8,9	13,2
Tancredo de Almeida Neves	7,9	14,8	5,6	7,1	4,7	6,7
Boa União	-	-	-	20,6	17,8	23,5
Menor taxa  Maior taxa 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

No ensino médio as taxas de reprovação variaram de 9% a 43%, com valores mínimos bem mais altos que as etapas do ensino fundamental. A escola José Ribamar Batista apresentou as menores taxas de reprovação, mesmo assim teve o índice de 14,7% em 2011, considerado alto, mas baixo dentro do zoneamento (TABELA 30).

A escola Heloisa Mourão Marques, avaliada em todos os anos possuiu as maiores taxas de reprovação em 2008, 2009 e 2010, porém o destaque foi para escola Boa União que apresentou as menores taxas, sendo 25,6% em 2011 e o alto índice de 43% em 2012.

TABELA 30 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE REPROVAÇÃO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2002-2012



Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Profa. Heloisa Mourão Marques	24,1	17,1	18,8	23	23	26,6
José Ribamar Batista	24,1	9	8,3	14,7	14,7	13,6
Boa União Ensino Jovem	-	-	-	8,1	25,6	43
Menor taxa		Maior taxa				

FONTE: Organizado do INEP (2014).

Quanto às taxas de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental, variaram entre 0% e 8,9%. As escolas com menores taxas de abandono foram João Paulo II e Maria Raimunda Balbino com taxas no geral de 0%. Outras como Áurea Pires e Ayrton Sena também apresentaram taxas baixas (TABELA 31).

A escola João Eduardo apresentou as maiores taxas de abandono. Com taxas a partir de 2009, em que teve 0%, nos anos seguintes apresentou as mais altas taxas do zoneamento nos anos iniciais, atingindo a maior em 2010, 8,9%.



TABELA 31 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS INICIAIS, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Áurea Pires Montes de Souza	1,7	3	0,9	0	0	0
Ramona Mula Pastor de Castro	1,3	2,7	3,2	0,3	0,6	0,6
Flaviano Flavio Batista	0,8	1,9	0,5	0,8	1,6	0,3
João Paulo I	0,8	0,2	0,2	0	0,3	0,3
João Paulo II	0	0	0	0,1	0	0
Maria Raimunda Balbino	0	0	0	0	0	0
Frei Tiago Maria Matioli	0,7	0,9	1,2	0,2	0,2	0,5
Ayrton Sena da Silva	0	0	1,4	0,2	0	1,2
Governador José Augusto	-	-	2,5	2,8	1,8	2,1
João Eduardo	-	-	0	8,9	6,8	6,3
Menor taxa  Maior taxa 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

Nos anos finais do ensino fundamental as taxas de abandono variam entre 0,3% a 11,8%. A maior concentração de menores taxas está na escola Ramona de Castro. Já a escola Serafim da Silva Salgado apresentou em 2007 e 2008 as maiores taxas, sendo elas respectivamente 11,3% e 11,8%, nos anos seguintes teve taxas bem mais baixas (TABELA 32). Em seguida, a escola Tancredo Neves apresentou maior quantidade de anos com taxas maiores, com mais equilíbrio entre suas taxas ao longo do período analisado.

TABELA 32 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ANOS FINAIS, 2007-2012



Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Marilda Gouveia Viana	1,9	1,2	1,4	4,9	4,5	1,1
Ramona Mula Pastor de Castro	1,3	2,7	3,2	0,3	0,6	0,6
Padre Diogo Feijó	3,2	4,5	2,2	2,3	3,1	1,6
Serafim da Silva Salgado	11,3	11,8	2,6	4,3	1,5	2,6
Tancredo de Almeida Neves	3,6	6,1	6	2,7	5,1	2,8
Boa União Ensino Jovem				5	3,5	2,3
Menor taxa  Maior taxa 						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

No ensino médio o crescimento das taxas de abandono é uma realidade comum. No Zoneamento 3, elas variaram entre 3,2% a 29,9%. As menores taxas foram registradas nas escolas José Ribamar Batista e Boa União, que apresentaram em todos os anos avaliados as menores taxas (TABELA 33).

A escola Heloisa Mourão Marques apresentou altas taxas de abandono nos anos de 2007 a 2011, chegando a atingir quase 30% de abandono em 2008. Já em 2012 ocorreu uma considerável redução da taxa de abandono escolar. Sendo estas três escolas as que oferecem ensino médio no zoneamento, seus resultados quanto às taxas de aprovação, reprovação e abandono, acompanham uma tendência estadual e nacional, que apontou esta etapa de ensino como aquela com os piores índices. No entanto, das três escolas, vale destaque Heloisa Mourão Marques pelos índices de rendimentos muito abaixo em relação às demais escolas.

TABELA 33 – ZONEAMENTO 3: TAXAS DE ABANDONO, POR ESCOLA, ENSINO MÉDIO, 2007-2012

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Profa. Heloisa Mourão Marques	27,5	29,9	17,6	13,8	20,7	8
José Ribamar Batista	14	9,3	6,4	6,8	16,8	11,5
Boa União	-	-	-	6	3,2	4,7
<div>Menor taxa </div> <div>Maior taxa </div>						

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

Comparando os dados da TABELA 34, que retratam os rendimentos das escolas estaduais urbanas na educação básica (A), das escolas estaduais urbanas de Rio Branco, apenas no ensino médio (B) e especificam os rendimentos da escola Heloisa Mourão Marques (C), é possível confirmar que os rendimentos da escola estão bem aquém dos grupos A e principalmente B, que representa somente as escolas de ensino médio urbano de Rio Branco.

TABELA 34 – COMPARATIVO DAS TAXAS DE RENDIMENTO DA ESCOLA HELOISA MOURÃO MARQUES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO MÉDIO EM RIO BRANCO - AC

A - Escolas estaduais urbanas de Rio Branco (ensino básico)						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	79,9	80,15	83,45	86,1	86,23	86,23
Reprovação	10,2	9,55	8,1	8,48	7,6	9,7
Abandono	9,9	10,3	8,45	5,8	6,1	4,03
B - Escolas estaduais urbanas de Rio Branco – apenas o ensino médio						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	71,5	72	76	75,2	74,4	74,4
Reprovação	11,8	11,2	9,8	11,7	11,2	16,5
Abandono	16,7	16,8	14,2	13,1	14,3	9,1
C - Escola Profa. Heloisa Mourão Marques						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	48,4	53	63,6	63,2	58,7	65,4
Reprovação	24,1	17,1	18,8	23	23	26,6
Abandono	27,5	29,9	17,6	13,8	20,7	8

FONTE: Organizado do INEP (2007-2012).

Nos anos analisados, o grupo A atingiu a média de 83,7% de aprovação, com crescimento no decorrer dos anos, no grupo das escolas estaduais urbanas de ensino médio, a média de aprovação é de 73,9%, há acréscimo na aprovação anual em 2008 e 2009, decréscimo em 2011 e estabilidade em 2012. Já a escola Heloisa Mourão Marques apresenta média de aprovação de apenas 58,7% no período. Acompanha a tendência do grupo B quanto ao crescimento das taxas de reprovação e redução das taxas de abandono, que também acontece no grupo A.

Tanto no Seape/AC quanto nas taxas de rendimento há um movimento interno nos Zoneamentos 1 e 3 que apontaram para menores indicadores nas escolas localizadas em bairros mais pobre, cujos alunos com esta condição são orientados pela política de zoneamento a permanecerem nos seus contextos socioespaciais. Há aí, a nosso ver, uma ruptura quanto à possibilidade de relação com outros espaços e grupos nos quais contextos são diferenciados. Isso confirma nossa hipótese que escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, onde alunos possuem melhores condições socioeconômicas, tendem a ter melhores desempenhos educacionais, reforçando o quanto o contexto externo à escola tem peso sobre os resultados da educação e evidenciando o grau de desigualdade existente não apenas entre as escolas, mas, e principalmente entre as condições de vida dos alunos a partir de seus espaços de vivência, renda familiar e outros.

3.2 A formação docente e sua área de atuação: impactos no desempenho educacional dos alunos dos zoneamentos 1 e 3?

É sabido que a formação docente na área de atuação é um fator importante e que tem seu impacto sobre a educação. No entanto, ainda temos a nível nacional um grande descompasso quanto à formação adequada⁶⁶.

Outro indicador utilizado para relacionarmos os zoneamentos e respondermos nossa pergunta de tese é o Indicador de Adequação da Formação Docente da Educação Básica, ano 2013, também elaborado pelo Inep a partir das respostas dadas pelos professores da educação básica ao Censo Escolar.

Comparando os dados referentes ao ano de 2013 quanto à relação da formação docente e da área de atuação (TABELA 35), temos um diferencial entre os dois zoneamentos. Se nos demais indicadores, o Zoneamento 1 sempre se destacou com os melhores desempenhos, aqui, os melhores percentuais estão no Zoneamento 3.

No grupo de professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona, o Zoneamento 3 teve 3,67% a mais de professores com este perfil que o Zoneamento 1, além de apresentar 4,53% de professores sem formação superior e o Zoneamento 1 apresentar 6,05%. Nos demais grupos o Zoneamento 1 continua com desempenho aquém do Zoneamento 3.

TABELA 35 – ZONEAMENTOS 1 E 3: COMPARAÇÃO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011/2013

Zoneamentos	Formação superior de licenciatura na área da disciplina que leciona*	Formação superior de bacharelado na mesma área da disciplina que leciona**	Formação superior de licenciatura em área diferente daquela que leciona*	Formação superior não considerada nas categorias anteriores.	Docentes sem formação superior
1	72,84%	0,0%	17,70%	3,41%	6,05%
3	76,51%	0,78%	15,74%	2,44%	4,53%

FONTE: Organizado do INEP (2011/2013).

* Ou bacharelado com complementação pedagógica.

** Formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

⁶⁶ Segundo a Ong Todos pela Educação, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2013, 51,7% dos professores do Ensino Médio de todas as redes de ensino do Brasil não tem licenciatura na disciplina que leciona. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa taxa sobe para 67,2%. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30096/483-dos-professores-ensino-medio-tem-licenciatura-na-disciplina-que-ministram/>>

Mesmo com pouca diferença nos dados sobre a formação docente entre os dois zoneamentos, há de se considerar o movimento que estes apresentam nos demais indicadores educacionais e socioeconômicos. No Zoneamento 1, mesmo apresentando no geral os melhores desempenhos educacionais, ainda são baixos os índices de adequação da formação docente (TABELA 36). No Grupo 1, aqueles com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que lecionam, apresentam poucas escolas com proporção maior que 80%, tendo inclusive na escola Humberto Soares apenas 48,2% dos professores nesse grupo. O grupo 5, formado por professores sem formação superior também é alto em algumas escolas. No Colégio João Calvino, escola particular proveniente do convênio com a SEE e que atende alunos da rede pública, apresenta 25% de professores sem formação superior, seguida da escola Humberto Soares da Costa com 17%.

TABELA 36 – ZONEAMENTO 1: INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013

Escola	Formação superior de licenciatura na área da disciplina que leciona*	Formação superior de bacharelado na mesma área da disciplina que leciona**	Formação superior de licenciatura em área diferente daquela que leciona***	Formação superior não considerada nas categorias anteriores	Docentes sem formação superior
Colégio Acreano	69,5%	0,0%	26,1%	0,0%	4,4%
Colégio João Calvino	62,5%	0,0%	12,5%	0,0%	25,0%
Dr. Mario de Oliveira	54,2%	0,0%	40,3%	3,7%	1,8%
Georgete Eluan Kalume	74,7%	0,0%	0,0%	25,3%	0,0%
Humberto de Alencar C.Branco	84,6%	0,0%	9,8%	0,0%	5,6%
Humberto Soares da Costa	48,2%	0,0%	34,5%	0,0%	17,3%
Instituto São José	100,0% ¹	0,0% ¹	0,0% ¹	0,0% ¹	0,0% ¹
	74,3% ²	0,0% ²	25,7% ²	0,0% ²	0,0% ²
Neutel Maia	67,6%	0,0%	27,3%	5,1%	0,0%
Samuel Barreira	92,8%	0,0%	0,8%	0,0%	6,4%
CEBRB	-	-	-	-	-
José Rodrigues Leite	-	-	-	-	-

FONTE: Organizado do INEP (2013).

* Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona.

** Formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona

*** Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.

¹ Anos Iniciais do Ensino Fundamental

² Anos Finais do Ensino Fundamental

³ Escolas de Ensino Médio. Sem dados.

No Zoneamento 3 o indicador de formação docente apresenta algumas especificidades. Nele, três das quinze escolas de ensino fundamental analisadas possuem 100% de professores com formação considerada adequada à área das disciplinas que lecionam. São elas: Áurea Pires de Souza, Ayrton Senna e João

Paulo I. Outras cinco escolas possuem porcentagem acima de 88%. As demais escolas apresentam professores neste grupo com porcentagens entre 48,6% a 77,8%, no entanto, a exceção está na escola João Eduardo que apresenta apenas 11,1% de professores com formação adequada à área que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e 88% têm formação superior de licenciatura em área diferente daquela que lecionam (TABELA 37).

TABELA 37 - ZONEAMENTO 3: INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013

Escolas	Formação superior de licenciatura na área da disciplina que leciona*	Formação superior de bacharelado na mesma área da disciplina que leciona**	Formação superior de licenciatura em área diferente daquela que leciona***	Formação superior não considerada nas categorias anteriores	Docentes sem formação superior
Áurea Pires M. de Souza	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ayrton Senna	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Boa União	57,7%	0,0%	26,4%	4,4%	11,5%
Flaviano Flávio Batista	77,8%	0,0%	0,0%	22,2%	0,0%
Frei Thiago Matioli	95,6%	0,0%	4,4%	0,0%	0,0%
Gov. José Augusto	88,9%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%
João Eduardo	69,6% ¹	10,1% ¹	0,0% ¹	0,0% ¹	20,3% ¹
	11,1% ²	0,0% ²	88,9% ²	0,0% ²	0,0% ²
João Paulo I	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
João Paulo II	90,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
Maria Raimunda Balbino	91,1%	0,0%	4,2%	0,0%	4,7%
Marilda Gouveia Viana	69,4%	0,0%	22,2%	5,6%	2,8%
Pe. Diogo Feijó	65,2%	0,0%	30,3%	0,0%	4,5%
Ramona Mula P. de Castro	92,7%	0,0%	7,3%	0,0%	0,0%
Serafim da Silva Salgado	48,6%	0,0%	38,9%	0,0%	12,5%
Tancredo de A. Neves	66,5%	2,4%	29,2%	1,9%	0,0%
Heloisa Mourão Marques ³	-	-	-	-	-
José Ribamar Batista ³	-	-	-	-	-

FONTE: Organizado do INEP (2013).

* Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona.

** Formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

*** Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.

¹ Anos Iniciais do Ensino Fundamental

² Anos Finais do Ensino Fundamental

³ Escolas de Ensino Médio. Sem dados

Estes dados indicam ser a formação inicial de professores ainda um problema para a educação pública do estado, visto que, se no Zoneamento 1 com melhores condições esta é a situação, em outros zoneamentos podemos encontrar um panorama mais precário ou mesmo, apontamentos que não há necessariamente uma relação entre os demais indicadores e a adequação docente.

Entendemos que a formação adequada do professor na área de atuação é uma importante variável quando se trata de pontuarmos o que pode contribuir para um bom desempenho educacional dos alunos, no entanto os dados referentes aos

zoneamentos revelam que a formação mais adequada em maior proporção em determinado zoneamento não consegue ter o mesmo impacto sobre a aprendizagem quando o contexto socioeconômico é desfavorável. Isso reforça nosso entendimento quanto ao peso que as condições socioespaciais têm sobre o contexto educacional.

3.3 As condições materiais das escolas fazem diferença no desempenho educacional dos zoneamentos?

Há uma tendência que considera que as escolas mais periféricas são aquelas menos providas de infraestrutura e demais insumos para seu funcionamento. Isso se aplica também para outras ações públicas em diferentes escalas geográficas. É tendência também associar melhores condições materiais das escolas com melhor desempenho educacional.

Numa comparação entre o ICME dos Zoneamentos 1 e 3, entre os anos 2007 a 2009, é possível identificar que as escolas do Zoneamento 1 possuem índices melhores que o Zoneamento 3 (TABELA 38), mesmo que tenha havido crescimento ao longo do período em ambos os zoneamentos, foi no 3 que ocorreu o maior crescimento do índice, chegando a quase o dobro do crescimento ocorrido no Zoneamento 1.

TABELA 38 – ZONEAMENTOS 1 E 3: COMPARAÇÃO DO ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011

Zoneamentos	ICME		
	2007	2009	2011
1	0,73	0,75	0,80
3	0,65	0,71	0,77

FONTE: Dados do CENSO ESCOLAR (2007, 2009 e 2011) trabalhados por SCHNEIDER (2015).

O ICME das escolas do Zoneamento 1 apresentou crescimento ao longo dos anos analisados. No entanto, algumas escolas destacaram-se pelo baixo índice, como a escola Samuel Barreira, que em 2007 e 2009 teve índice menor que 0,50, crescendo em 2011, mas ainda com índice baixo de 0,61; ou pelo equilíbrio em índices maiores ao longo dos anos analisados, são elas: Colégio Acreano, Instituto São José e Neutel Maia, com índices acima de 0,8 (TABELA 39).

TABELA 39 – ZONEAMENTO 1: ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011

Escola	ICME		
	2007	2009	2011
Colégio Acreano	0,80	0,84	0,84
Dr. Mario de Oliveira	0,86	0,87	0,78
Georgete Eluan Kalume	0,60	0,60	0,85
Humberto de Alencar C. Branco	0,63	0,63	0,80
Humberto Soares da Costa	0,75	0,91	0,71
Instituto São José	0,87	0,87	0,91
Neutel Maia	0,87	0,86	0,89
Samuel Barreira	0,44	0,44	0,61
José Rodrigues Leite ¹	-	-	-
CEBRB ¹	-	-	-
Colégio João Calvino ¹	-	-	-

FONTE: Dados do CENSO ESCOLAR (2007, 2009 e 2011) trabalhados por SCHNEIDER (2015).

¹ Escolas de Ensino Médio. Sem dados

No Zoneamento 3 o ICME das escolas apresentou crescimento ao longo dos anos analisados, uma tendência em todos os seis zoneamentos. No entanto, é no ano de 2011 que se destacaram os maiores crescimentos, principalmente das escolas que em 2007 e 2009 tiveram índices entre 0,50 e 0,67 (TABELA 40).

TABELA 40 – ZONEAMENTO 3: ÍNDICE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA, 2007-2011

Escola	ICME		
	2007	2009	2011
Áurea Pires Monte de Souza	0,79	0,84	0,84
Ayrton Senna	0,54	0,54	0,70
Boa União	-	0,70	0,82
Flaviano Flávio Batista	0,57	0,57	0,80
Frei Thiago Matioli	0,57	0,57	0,60
Gov. José Augusto	0,59	0,59	0,68
João Paulo I	0,50	0,50	0,73
João Paulo II	0,67	0,67	0,75
João Eduardo	-	-	0,84
Maria Raimunda Balbino	0,62	0,62	0,56
Marilda Gouveia Viana	0,77	0,89	0,83
Pe. Diogo Feijó	0,39	0,89	0,92
Ramona Mula P. de Castro	0,74	0,74	0,80
Serafim da Silva Salgado	0,86	0,93	0,84
Tancredo de Almeida Neves	0,81	0,85	0,80
Heloisa Mourão Marques ¹	-	-	-
José Ribamar Batista ¹	-	-	-

FONTE: Dados do CENSO ESCOLAR (2007, 2009 e 2011) trabalhados por SCHNEIDER (2015).

¹ Escolas de Ensino Médio. Sem dados

O Zoneamento I, que apresentou o melhor desempenho nas avaliações do Seape/AC e Ideb entre os zoneamentos, conforme analisamos no Capítulo 4, e apresentou em outros indicadores o melhor desempenho. A análise realizada evidencia que existe um conjunto de fatores que favorecem o bom desempenho das escolas do Zoneamento I. Tais apontamentos, a nosso ver, refletem como as características do contexto de vivência dos alunos têm alguma relação com o desempenho educacional, já que as características espaciais, sociais e econômicas deste zoneamento apontaram para isso. Esta evidência já inicialmente apontada a partir do Capítulo 4, quando traçamos um perfil de todos os zoneamentos é aqui melhor analisada a partir do cruzamento dos dados apresentados.

3.4 O contexto externo à escola a partir do Indicador de Nível Socioeconômico: Inse

Estudos que consideram a relação entre desempenho educacional e contexto externo à escola (condições socioeconômicas dos alunos e seu local de moradia, entre outros) confirmam os impactos que tais contextos têm sobre a escolarização ou confirmam o quanto a escola pode contribuir para mudar a realidade socioeconômica dos alunos, como já vimos no Capítulo 3 desta tese.

Neste sentido, a partir da nossa hipótese de que as origens socioeconômicas dos alunos têm impacto sobre seu contexto educacional, analisaremos a seguir o Indicador de Nível Socioeconômico dos Zoneamentos 1 e 3, considerando também que este impacto se dá não apenas pelo capital⁶⁷ (cultural, econômico e social), mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas.

Utilizamos para dimensionar o contexto externo às escolas, com base nas condições sociais e econômicas dos alunos, o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) é elaborado pelo Inep a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais da “Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes aos anos de 2011 e 2013”

⁶⁷ Já vimos sobre isso com Bourdieu (1996; 2001a; 2001b; 2007; 2011; 2012).

(INEP, 2015, p.2). O Inse de cada escola é a média do nível socioeconômico dos seus alunos, distribuído em sete níveis (Ver QUADRO 13, Capítulo IV).

No QUADRO 17 apresentamos a comparação do Inse referente aos anos de 2011 e 2013 dos Zoneamentos 1 e 3, que variam entre o nível 3 e 6. Há melhores níveis socioeconômicos no Zoneamento 1, com níveis que variam do 4 ao 6. Das onze escolas com o indicador, 27,3% estão no nível 4 e 36,3% no nível 5. No Zoneamento 3, 41,2% das dezessete escolas estão no nível 4 e pouco mais de 47% no nível 5. No nível 3, o mais baixo entre os zoneamentos, apenas duas escolas do Zoneamento 3, correspondendo a 11,7% e no nível 6, o mais alto, somente escolas do Zoneamento 1, correspondendo a 36,3% das escolas.

QUADRO 17 – ZONEAMENTOS 1 E 3: COMPARAÇÃO DO INSE 2011/ 2013

	Zoneamento 1	Zoneamento 3
Nível Inse	Escolas	Escolas
3 Médio baixo	Não há escola nesse nível	José Ribamar Batista Boa União
4 Médio	Humberto Soares da Costa Georgete Eluan Kalume CEBRB	João Eduardo Gov. José Augusto Tancredo de A. Neves Ramona Mula P. de Castro João Paulo II Heloisa Mourão Marques Ayrton Senna
5 Médio alto	Dr. Mário de Oliveira Samuel Barreira José Rodrigues Leite Humberto de Alencar C. Branco	Áurea Pires M. de Souza Marilda Gouveia Viana Flaviano Flávio Batista João Paulo I Pe. Diogo Feijó Maria Raimunda Balbino Serafim da Silva Salgado Frei Thiago Matioli
6 Alto	Colégio João Calvino Instituto São José Neutel Maia Colégio Acreano	Não há escola nesse nível

FONTE: Organizado do INEP (2011/2013).

Através do Inse temos mais evidências quanto à disparidade entre os zoneamentos. No Zoneamento 1 as escolas ficaram distribuídas entre os níveis 4, 5 e 6. Estes níveis indicam que os alunos possuem desde bens domésticos elementares a complementares, com salários familiares que variam de 1 a 2, no nível 4, a mais de 12 salários no nível 6. Quanto a escolaridade dos pais, varia entre ensino médio incompleto a pós-graduação.

No Inse do Zoneamento 3 as escolas ficaram distribuídas entre os níveis 3, 4, e 5, sendo que há concentração nos níveis 4 e 5. As escolas Boa União e José Ribamar Batista, localizadas em bairros da periferia⁶⁸ urbana são as únicas escolas com nível 3, indicando ter na residência dos alunos bens elementares⁶⁹ e complementares⁷⁰, sem empregada doméstica e renda familiar de 1 a 2 salários mínimos. A escolaridade dos pais ou responsáveis é até o ensino fundamental incompleto.

O nível mais alto do Inse nos zoneamentos está em escolas do Zoneamento 1 que apresentam bons resultados educacionais e estão localizadas em bairros bem estruturados. Entre elas estão as duas escolas particulares que têm contrato com a SEE e recebem apenas alunos da rede pública.

Mais que outros indicadores, o Inse reforça nosso entendimento sobre o papel do Estado a partir da política pública, aqui mais especificamente a partir de uma política educacional. Ao considerarmos o perfil apresentado neste indicador, afirmamos que o zoneamento escolar em Rio Branco, ao destinar uma vaga para o aluno naquele território onde ele já está, desprovido de infraestrutura urbana e baixa renda, diferente de outros territórios, acaba o segregando mais ainda. A política passa a ser um elemento que impede o aluno de transitar para fora daquele território segregado.

4 Fazendo uma leitura dos zoneamentos a partir dos indicadores para entender a segregação socioespacial na cidade de Rio Branco

Entre os diversos problemas existentes nas cidades, a segregação se destaca por evidenciar e reafirmar o quanto as diferenças no morar, no consumo de bens, serviços e espaços, no nível educacional e de renda, entre outros, têm papel influente no *quanto* e *como* se vive *na* e *a* cidade.

⁶⁸ O termo periferia é aqui utilizado enquanto oposição ao centro, não apenas a partir da conceituação geográfica de localização, mas, e principalmente para designar as áreas ocupadas por populações de baixa renda, desprovidas da infraestrutura básica como moradia e serviços básicos como água, esgoto, energia, entre outros. Compartilhamos também que a periferia diz respeito “as parcelas do território da cidade que têm baixa renda diferencial, pois, assim, este conceito ganha maior precisão e vincula, concreta e objetivamente, a ocupação do território urbano à estratificação social” (BONDUKI e ROLNIK, 1979, p.147).

⁶⁹ Bens elementares como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro.

⁷⁰ Bens complementares como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet).

Em Rio Branco, a informação quanto a localização de moradia, define em muitos aspectos o nível socioeconômico de uma pessoa. Isso acontece porque a fragmentação quanto ao uso do solo urbano diferencia, principalmente nos aspectos econômicos e sociais, quem pode pagar mais por uma área melhor estruturada, bem localizada e o mais distante possível das mazelas urbanas, como tráfico e uso de drogas, violência, pobreza evidenciada na estrutura das moradias e baixas condições de sobrevivência. Os que podem pagar menos ou nada, ocupam áreas mais precárias da cidade e convivem com seus pares.

A configuração do “morar na cidade” se deu ao longo de sua construção urbana, assim destacamos três momentos distintos, que atualmente ocorrem concomitantes e retratam a atual segregação socioespacial: *Bairros sem planejamento estatal, chamados popularmente de “invasão” ou “bairro de ocupação”, a partir da década de 1970.* Eram ocupados principalmente pela população vinda das áreas rurais, expropriados do campo e baixa ou nenhuma renda; *Conjuntos habitacionais planejados pelo Estado, a partir da década de 1970.* Por meio da Cohab/AC (Companhia de Habitação do Acre), contemplou a população com renda média e com condições de pagar pela moradia; *Condomínios fechados planejados, a partir dos anos 2000 aos dias atuais.* Atuação das construtoras e imobiliárias, com clientela alvo a classe média alta, cujas condições financeiras permitam pagar pela moradia bem localizada, em áreas estruturadas e com segurança. (ALMEIDA, 2010).

Os grupos que residem nas áreas originadas por “invasão”, boa parte vive em áreas impróprias para moradia, como as margens dos rios e igarapés ou outra vulnerabilidade ambiental. Estas, conforme descrevemos nos Capítulos 4 e 5, vivem, além da baixa ou nenhuma renda, as instabilidades das enchentes, erosões, entre outros⁷¹ e, mesmo atualmente direcionados para conjuntos habitacionais construídos pelo Estado, especificamente para atender moradores nesta circunstância, são direcionados para áreas afastadas das áreas centrais da cidade, na periferia e passam a um novo grau de segregação, agora mais “organizada”. Nesse sentido, perpetua-se o quanto “o onde morar” é definidor das condições socioeconômicas.

Com isso, essas populações pobres tendem a viver em áreas periféricas, com pouca ou nenhuma infraestrutura, limitada atuação do Estado e, no contexto

⁷¹ Alguns destes têm sido contemplados pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do programa habitacional Minha Casa, Minha Vida.

educacional, frequentam as escolas também periféricas que só recebem alunos com tais características. Os dados apresentados neste trabalho apontaram para esta realidade também na educação.

Nos grupos sociais que moram nas áreas mais estruturadas da cidade, cuja principal marca é a estrutura das moradias, predominam as famílias de média e alta renda, cujos filhos estudam em escolas particulares, constituindo a nosso ver, outro grupo segregado.

No contexto desta pesquisa procuramos analisar uma política educacional implantada em Rio Branco desde os anos 2000, o zoneamento escolar, que criou um mecanismo de acesso à matrícula escolar a partir do local de moradia. Defendemos a tese que embora o zoneamento tenha democratizado o acesso à matrícula e, portanto à escola, quebrando com clientelismos, com as filas em períodos de matrícula, porque cria um critério objetivo para distribuição das vagas, ao mesmo tempo ele reafirma a segregação socioespacial já posta em Rio Branco.

Ora, afirmar que o zoneamento confirma um fenômeno já existente na cidade, que é a segregação, implica dizer que, ao determinar que o aluno se matricule dentro do “seu” zoneamento, se estabelece um grau de limitação quanto à circulação e movimento do aluno pelo espaço citadino, reforçando as desigualdades urbanas já existentes.

A segregação em Rio Branco não teve origem com a implantação do zoneamento escolar. Ela, enquanto um fenômeno global surge e se agrava juntamente com o processo de urbanização. Ambos se realizam sob as circunstâncias da desigualdade e da exclusão, característicos das sociedades contemporâneas.

Conhecer o lugar de cada zoneamento dentro da cidade a partir da contextualização dos bairros, regionais administrativas e do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), que fornece dados externos à escola, nos leva a confirmar nossa hipótese que as origens socioeconômicas dos alunos têm impacto sobre seu contexto educacional, não apenas por seu capital (cultural, econômico e social), mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas.

Ao relacionarmos tais características socioespaciais com outros indicadores como o Seape/AC, evidencia-se que os melhores desempenhos estão no zoneamento localizado onde há a maior concentração de bens e serviços, mais

infraestrutura urbana e melhores rendas, o que reforça nossa hipótese que escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, cujos alunos possuem melhores condições socioeconômicas, tendem a ter melhores desempenhos educacionais.

Os capitais bourdianos (BOURDIEU, 1996; 2007; 2011; 2012) nos ajudam a entender melhor essa realidade. Ter maiores oportunidades de acesso a bens e serviços tem um reflexo positivo para o contexto educacional e nisto confirmamos em nosso estudo de caso. Há no contexto da política de zoneamento escolar um campo de disputa, que é o acesso à escola, facilitado a priori, pela política, mas que esbarra em conflitos que podem se dar desde a negação da escolha da escola pelo aluno, independente do seu lugar de moradia, até as formas de manutenção das desigualdades quando não há permanência com qualidade e sucesso pós vida escolar. Com isso, é imprescindível pensar em como o capital tem seu papel no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso educacional dos alunos.

O Indicador de Condições Materiais das Escolas (ICME) comprovou o quanto o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas. Vimos que quanto mais central, mais condições materiais tem a escola, podendo ser este um implicador de reflexo na política de zoneamento, que ao determinar que alunos de bairros periféricos só se matriculem nas escolas do seu entorno está o encaminhando para as escolas menos equipadas quanto às condições materiais. É neste sentido que defendemos aqui que a política reafirma a segregação socioespacial, pois, quando destina uma vaga para o aluno naquele território onde ele já está, o segrega mais ainda. O zoneamento é um elemento que impede que o aluno transite para fora daquele território segregado.

No entanto, ao analisarmos o Índice de Adequação Docente, o que fica evidente é que não há evidências que apontem ter este indicador uma relação mais efetiva sobre as demais condições da escola e dos alunos. O Zoneamento 1, onde concentram-se os melhores indicadores, apresentou menor porcentagem de professor com a formação adequada para a disciplina que leciona que o Zoneamento 3, que se destaca pelos menores desempenhos. Isto evidencia que as condições socioespaciais tem um peso maior que as próprias condições educacionais relacionadas à formação docente. Isso reafirma nossa tese sobre a segregação socioespacial.

Onde a segregação se revela mais é no nível socioeconômico e quando entendemos, a partir das evidências, que ela independe da formação adequada dos

professores nas disciplinas que atuam, inferimos que a segregação é tão forte que ela subordina as condições dadas pela política educacional, portanto, a política de zoneamento por si só não agrega uma valoração às especificidades de cada lugar.

Nesse sentido, entendemos que o zoneamento escolar enquanto política busca democratizar a educação pela própria educação. Essa democratização a partir do acesso à vaga na escola, a nosso ver, baseado nos dados aqui apresentados, não resolve, quando se pensa em igualdade de oportunidade, e isto se dá pelo peso dessa segregação.

O zoneamento reafirma um fenômeno já existente na cidade, que reúne num mesmo território famílias com a mesma condição socioeconômica, residindo em áreas com uma determinada estrutura urbana, entre outros. Desse modo, como a escola frequentada pelos alunos é pela proximidade da residência, conforme definido pelo zoneamento, a escola vai ficar no mesmo lugar onde se reúnem essas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de urbanização das cidades brasileiras foi e continua sendo acompanhado pelo avanço das desigualdades sociais em diferentes setores da vida cotidiana. A forma como os espaços urbanos estão organizados seguem uma tendência que os leva a limitar o acesso as oportunidades quanto aos serviços e bens disponíveis na cidade, tornando este espaço cada vez mais segregado.

Nesse contexto segregador, afirmado pelas condições socioeconômicas da população bem como pelas políticas públicas, que ora beneficiam determinados grupos, ora contribuem para seu rebaixamento social, a educação tem importante papel, pois, num contexto mais geral é depósito de possibilidades de mudanças de uma dada situação adversa. No entanto, assegurar que todos tenham oportunidades educacionais que supram lacunas de outros setores sociais ainda é atribuir à educação um peso social que não é só dela.

Mesmo com o processo de democratização da educação no Brasil, as premissas de acesso, permanência e sucesso pós-escolarização são limitadas, por conta, inclusive, de políticas educacionais que tentam resolver os problemas da educação pela própria educação e, o que constatamos neste trabalho é que nem sempre um resultado educacional é fruto apenas do que acontece no âmbito interno da escola. Desse modo, investimentos em ações educadoras em localidades cuja situação econômica e social renega aos alunos melhores condições de vida, sem que haja paralelo a isto, ações voltadas ao fortalecimento dessas condições.

Assim, nossa compreensão de que a democratização da educação exige estabelecer critérios para distribuição dos alunos no espaço, de modo que não se reforce privilégios, clientelismos e favoritismos e que todos tenham direito às mesmas oportunidades educacionais, sociais e econômicas, esbarra nas contradições inerentes ao próprio Estado.

Em nossa pesquisa, as contradições do Estado se revelaram a partir do dualismo: democratização do acesso à matrícula e afirmação da segregação socioespacial, por meio da política de Zoneamento Escolar em Rio Branco/AC. Enquanto pano de fundo da política, a democratização se deu por conta da garantia do acesso e, sobre as prerrogativas legais do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

No Brasil, por não existir uma política que regule as estratégias de matrícula escolar, cabe aos estados e municípios definirem seus próprios instrumentos. O “direito” do aluno e o “dever de garantir” do Estado a escola perto da residência se, por um lado, contrapõem ao clientelismo ou ao quase-mercado educacional, estabelecendo um critério igualitário na determinação das vagas, por outro lado, ficam tensionados não apenas pela desigualdade da qualidade entre as escolas (estrutura física, formação inicial e continuada do corpo docente, metodologias adotadas pelas escolas e docentes, instrumentos e recursos pedagógicos, ambiente escolar, clientela escolar, entre outros), mas principalmente, conforme confirmamos em nossa pesquisa, pelos condicionantes sociais e econômicos que compõem o contexto extraescolar.

Estudos que apontam interesse em analisar a distribuição de oportunidades educacionais como forma de garantir maior igualdade social já vem de longa data. Kaztman e Ribeiro (2008) apontam que foi a partir da Segunda Guerra Mundial, frente à disseminação de valores igualitários e crescentes conflitos sociais. Estudos no campo da Sociologia da Educação passaram a tratar de temas relacionados à capacidade da educação promover mobilidade e maior igualdade. Neste sentido, vários estudos foram sendo desenvolvidos sobre o papel da escola e sua influência na formação de igualdades sociais, como também aqueles que tratam do peso que as desigualdades têm no contexto educacional.

Do ponto de vista da segregação socioespacial, a política desencadeou um processo em que alunos de um dado zoneamento têm garantia de vaga apenas em escolas nele inseridas. Ora, se a cidade é fragmentada em guetos sociais, cujas características de infraestrutura urbana e renda familiar diferenciam a área mais central das áreas periféricas da cidade, como um reflexo das desigualdades sociais, o instrumento definido pela Secretaria de Estado de Educação do Acre como acesso democrático à vaga escolar, reafirma esta segregação.

Reafirma pois a segregação é pré-existente à política. Do ponto de vista da pesquisa realizada, o zoneamento escolar “afirma de novo e de maneira mais categórico” (REAFIRMAR/HOUASS, 1999, não p.) a segregação existente em Rio Branco/AC, pois junta os iguais e os separa dos diferentes através da proposta de democratizar a educação. Com isso reforça uma desigualdade selada pelas origens e condições socioeconômicas.

Esta segregação não é simplesmente e somente um fator de divisão de classes na cidade, mas também um instrumento de controle desse espaço. Como consequência da urbanização desordenada, assim como a periferização e a fragmentação urbana, a segregação espacial reflete as condições sociais e econômicas desiguais. Quanto mais a cidade cresce e os graves problemas urbanos se avolumam, mais são identificadas as consequências da estratificação nela existente. Essa desigualdade, segundo Cury (2002, p.179), “faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional”.

Nisto, confirmamos em nosso estudo de caso, o Zoneamento Escolar em Rio Branco/AC, que o mecanismo que direciona a escola a ser frequentada pelos alunos contribui para uma desigual democratização das oportunidades educacionais, contribuindo assim para a segregação socioespacial. Nesse sentido, há a necessidade de intervenção sobre essas condições que cria a diferença entre os espaços.

As evidências da pesquisa que confirmam nossa hipótese que as origens socioeconômicas dos alunos têm impacto sobre seu contexto educacional, não apenas por seu capital (cultural, econômico e social), mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas, foram apresentadas nos Capítulos IV e V, onde a caracterização espacial e educacional apontou que, no Zoneamento 1, que corresponde a área mais central da cidade, mais provida de infraestrutura, oferta de bens e serviços e melhor renda familiar, é também o que apresenta os melhores desempenhos educacionais, cujos indicadores se sobressaem em relação aos demais zoneamentos, principalmente aqueles mais periféricos cujas origens de ocupação imprimem o caráter desigual de vivência na cidade.

Confirmamos que há um movimento diferente entre os zoneamentos. Um aluno que estuda numa escola do Zoneamento 1 convive com níveis de desempenho melhores que, de algum modo são justificados pelo que a escola tem de mais central: seus alunos. Por outro lado, estudar em zoneamentos, a exemplo do 3 e 6, já remete a um conjunto de características diferentes do 1, e, ao limitar maior movimento entre os zoneamentos a política os torna mais homogêneos internamente. É entre outros, nesse sentido que a educação se insere nas (dis)

funções da cidade, ao reproduzir um processo de diferenciação social, que é a segregação.

Em nossa pesquisa os resultados demonstraram que escolas localizadas em áreas mais privilegiadas da cidade, no Zoneamento 1, cujos alunos possuem melhores condições socioeconômicas e os bairros possuem melhores infraestruturas, apresentam os melhores desempenhos educacionais, mesmo que a porcentagem de professores com formação adequada para a disciplina que leciona e as condições materiais das escolas sejam maiores em escolas mais periféricas. Isso acontece, não necessariamente pela qualidade da educação destas escolas, mas pelo peso que as origens e condições socioespaciais têm no processo educativo.

Identificamos que é no Zoneamento 3 onde há a maior porcentagem de professores com formação na área que lecionam, sendo este um dos zoneamentos com menor desempenho educacional e condições socioespaciais. Superou zoneamentos como o 2 e principalmente o 1, cujas condições educacionais e socioespaciais são mais favoráveis. Por esta segregação se revelar mais no nível socioeconômico, ela independe da adequação da formação dos professores em relação a disciplina de atuação. A segregação é tão forte que ela subordina as condições dadas pela política educacional.

Em nossa pesquisa procuramos evidenciar o contexto do Zoneamento Escolar em Rio Branco/AC e a caracterização da educação por zoneamento a partir de alguns indicadores educacionais e sociais com o objetivo de compreender a relação entre desempenho educacional e segregação socioespacial.

A pesquisa mostrou também que o zoneamento escolar utilizado pela SEE/AC, considera a regionalização muito mais para fins de gestão do sistema, de forma a facilitar os trâmites quanto a matrícula e distribuição de professores, merenda, etc. Neste sentido, o espaço é visto como homogêneo, mesmo que dividido em zoneamentos. Isto ficou evidente, entre outros, pela forma como os dados e principalmente os relacionados a desempenho, não são organizados e, portanto disponibilizados por zoneamento. Há um zoneamento escolar, porém o panorama que se tem da educação de Rio Branco/AC quanto aos seus desempenhos, desconsidera-o.

Contudo, não se pode deixar de considerar que o zoneamento escolar representa uma heterogeneidade da cidade que precisa ser considerada pela

própria educação e demais políticas sociais. Identificamos em nossa pesquisa que o zoneamento é, nesse contexto da educação, um reflexo do quanto a cidade é heterogênea e, portanto, necessita ser pensada sobre essa perspectiva.

A contradição de políticas educacionais, assim como o zoneamento escolar, aponta para uma urgência que ultrapassa o próprio campo educacional e adentrar o campo das necessidades sociais quanto ao direito a moradia, infraestrutura, trabalho, serviços de saúde, cultura e lazer.

As questões centrais do início deste trabalho estiveram relacionadas às contradições do Estado que se revelam na política de zoneamento escolar de Rio Branco e os efeitos dessas contradições na democratização da educação. Nesse direcionamento, o Estado pode, através de suas políticas, contribuir para resolver ou amenizar os problemas sociais, mas, ao mesmo tempo, pode também contribuir para afirmação da pobreza e, por conseguinte, das desigualdades. Assim, “em termos teóricos ou abstratos, o Estado tanto pode ser parte do problema quanto da solução”. (CIMADAMORE *et al*, 2006, p. 16).

Os resultados do nosso estudo corroboram com o que aponta Bourdieu (1998) sobre os mecanismos formais de ensino, que tradicionalmente têm como principal espaço de atuação a escola. Eles não conseguem mudar a situação de disparidades sociais e econômicas de quem a frequenta. Isto confirma nossa tese que o sistema de ensino acaba por contribuir e reafirmar as desigualdades. Logo, a posição de privilégio ou não-privilégio de um grupo ou indivíduo é definida pelo volume e composição dos capitais adquiridos, conforme os conceitos de Bourdieu.

Para além das limitações encontradas no decorrer desta tese, os resultados apresentados representam importantes nuances sobre a relação educação e contextos socioespacial na cidade de Rio Branco/AC. Acreditamos que este seja um campo promissor para futuras pesquisas com maiores aprofundamentos para as questões sobre as origens socioeconômicas dos alunos e o impacto que isto tem no contexto educacional, que se dá não apenas por seu capital (cultural, econômico e social), mas também pela forma como o sistema de ensino tende a ser mais precário em localidades mais periféricas.

As constatações da pesquisa apontam para emergência que há na formulação e implementação das políticas públicas, em considerarem o contexto social e econômico daqueles para os quais as políticas são formuladas. O Zoneamento Escolar contribuiu em questões como o acesso e garantia da matrícula

próxima à residência e isso não pode ser desconsiderado. O que queremos chamar atenção a partir deste trabalho é que são necessárias ações e políticas paralelas que considerem o fator socioeconômico dos alunos, no sentido de redução das desigualdades, pois desconsiderar isso implica em homogeneizar os sujeitos e territórios.

Apontamos algumas possibilidades de questões a serem aprofundadas que não foram possíveis de serem tratadas nesta tese, mas que consideramos importantes enquanto continuidade para o que iniciamos aqui. Uma delas é aquela que correlaciona ao contexto das escolas regionalizadas outras políticas públicas, tais como o Programa Bolsa Família, enquanto um definidor de condições socioeconômicas, e, programas habitacionais que fragmentam cada vez mais o espaço urbano e segregam mais os pobres. Este último no sentido de identificar o potencial da educação em graus mais extremos de segregação.

Outra possibilidade de estudo é analisar, no contexto do zoneamento, aquelas escolas que se diferenciam dentro de seus zoneamentos. Elas possuem movimentos internos que contrariam o próprio contexto socioespacial. Cabe, portanto identificar quais ações produz esse movimento diferenciado.

Aprofundamentos sobre efeito escola e efeito vizinhança no contexto do zoneamento escolar não foram possíveis nesta pesquisa, mas consideramos conceitos importantes e que muito podem revelar sobre a educação em Rio Branco. Neste direcionamento, analisar os zoneamentos a partir do contato direto com escolas, professores e alunos, é outra perspectiva de pesquisa. Ela possibilita uma análise mais aprofundada, cujos dados e informações podem ser cruzados com aqueles oficiais, que são relevantes, mas perdem muito do movimento interno das escolas e suas múltiplas relações, bem como do impacto que diferentes políticas, não apenas as educacionais têm nestes espaços.

REFERÊNCIAS

ACRE. Convênio SEE e Instituto São José, nº 001/2010. **Diário Oficial do Acre**, Rio Branco, AC, Caderno Único, 29 jan. 2010, p. 9.

_____. Governo do Estado do Acre. **Acre em números 2013**. Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN). Rio Branco, 2013.

_____. Lei nº 1694, de 21 de dezembro de 2005. Institui o Sistema Público de Educação Básica face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais, relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Município. **Conselho Estadual de Educação**, Rio Branco, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. SEAPE – 2009/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, **Boletim do Sistema de Avaliação – Seape**, v. 1, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/03/SEAPE_AE_BOLETIM_PROJETO_VOLUME1_2009.pdf>. Acesso em: 16.jan./2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. SEAPE – 2010/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, **Boletim do Sistema de Avaliação – Seape**, v. 1, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/SEAPE_VOL1_2010.pdf>. Acesso em: 16.jan./2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. SEAPE – 2012/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, **Revista do Sistema de Avaliação. Rede Estadual – Seape**, v. 1, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/08/REVISTA_SISTEMA_RE_2012.pdf>. Acesso em: 16.jan./2014.

ALBUQUERQUE NETO, Alvaro S. de. Legislação e Política Educacional Brasileira. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v.76, n.184, p.699-734, set./dez. 1995.

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques. **O Planejamento Estratégico e a Reforma Educacional do Acre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Sobre o reordenamento da rede de ensino em Rio Branco**. Brasília, 2015. Entrevista.

ALMEIDA, Lucilene F. O morar em Rio Branco - AC: crescimento e fragmentação do espaço urbano. **Anais VXI Encontro Nacional dos Geógrafos**, ENG 2010. Porto Alegre, 25 a 31 jul 2010.

ALMEIDA NETO, Domingo José. **Aos trancos e barrancos**: identidade, cultura e resistência seringueira na periferia de rio Branco - Ac (1970-1980). Rio Branco: EDUFAC, 2004.

ALVES, F; LANGE, W; BONAMINO, A. A geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

ALVES, Maria Tereza G.; SOARES. As pesquisas sobre efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Revista Sociedade e Estado**. vol. 22, n. 2, 2007.

ARAÚJO, Fernanda Felizardo de. **Bairro Cadeia Velha: um bairro fragmentado**. Universidade Federal do Acre. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Geografia Bacharelado. Monografia. 2013.

AZEVEDO, Mário L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BARRY, Brian. **Theories of justice**. Berkeley. University of California Press, 1989.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAE** – v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19272/11195>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BITTAR, C. B. Eduardo. **A justiça em Aristóteles**. São Paulo: Atlas, 1999, p. 34.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 96 p.

_____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BONDUKI, N.; ROLNIK, R. **Periferias**. São Paulo: USP, FAU: Fundação para Pesquisa Ambiental, 1979.

BORON, Atilio. **A coruja de Minerva**. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Tradução de Ana Carla Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORGES, Lilian F. P. **Democracia e educação**: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. Efeitos do Lugar. In: _____ (org). **A Miséria do Mundo**. 8ª. Ed, Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 – Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>.

Acesso em: 26 de fevereiro de 2015.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21 de janeiro de

2015.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 29 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. **Disponível em:**

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. **Acesso em: 19 de janeiro de 2015.**

_____. Ministério de Educação. **Formação de professores é modelo no Acre**.

2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11584>.

Acessado em: 10 de jul. 2015.

BROOKE, N. SOARES, J. F. (org). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BRUEL, Ana Lorena. **Distribuição de Oportunidades Educacionais**: O Programa de Escolha da Escola pela Família na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

_____; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, vol.17, n.50, p.306-333, maio 2012.

CALIXTO, Josenir. **Zoneamento escolar em Rio Branco**. Rio Branco, 2014. Entrevista.

CARVALHO, Mark C. A. de. Sistema de ensino, política educacional e gestão da escola. **Revista Exitus**, v. 03, n. 02, Jul./Dez. 2013. p.67-82.

_____; PIRES, P. S.; VERÇOSA, P. A. **Política de formação de professores no Estado do Acre no contexto do regime de colaboração**: implicações do plano nacional de formação de professores da educação básica nas ações de qualificação do magistério acreano. 2015. Disponível em: <www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1426348020.doc>. Acessado em 10 de jul. 2015.

CARVALHO, José S. F. de. "Democratização do ensino" revisitado. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.30 nº. 2 São Paulo Mai/Ago, 2004.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo. Contexto, 2003.

_____. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

_____. **Espaço - tempo na metrópole**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CID, Gabriel da Silva Vidal. **Segregação urbana e segmentação escolar**: efeitos do lugar num equipamento público de ensino no interior de um condomínio fechado no bairro da Barra da Tijuca. 100p. Mestrado. UFRJ, 2009.

CIMADAMORE, Alberto. et al. **A pobreza do Estado – reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

CORREIA, Roberto Lobato. Construindo o conceito de cidade média. In: SPOSITO, Maria Encarnação B. (Org.). **Cidades médias**: espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Espaço urbano**. Rio de Janeiro: Contexto, 1989.

_____. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: _____. CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa (orgs). **Geografia**: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

_____. Perspectivas da urbanização brasileira: uma visão geográfica para o futuro próximo. In: PEREIRA, Elson Manoel e DIAS, Leila Christina Duarte (Orgs.). **As cidades e a urbanização no Brasil**: passado, presente e futuro. Florianópolis: Insular, 2011, pp. 17-30.

COSTA, Márcio da. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, v.26, p.227-247, 2010.

_____; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.142 jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs.).

Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina. **A vizinhança importa:** desigualdades e educação no Morro do Cantagalo, Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CURY, Carlos R. Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

FIGUEIREDO, Argelina C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. **Revista Lua Nova**, n.39, 1997. p.73-201.

FLACH, S. Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** vol.17, nº64, Rio de Janeiro: Jul/Sep. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000300006>. Acesso em: 24 mar. 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Caderno de Pesquisa**, v.34, n.123, p. 539-555, set./dez.2004.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade Pública para com as Políticas Públicas de Educação: algumas reflexões. **Revista Políticas Educativas**, v. 5, n. 1, 2011.

FISCH, Gisele. **Desigualdades sócio-espaciais e geografia de Oportunidades educacionais na cidade de Belo Horizonte:** um estudo exploratório. 2010. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2010/relatorios/ctch/edu/edu-gicele_fisch.pdf>. Acesso em 10 de julho, 2012.

GOHN. M. da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em 23 set. 2014.

GUADANHIM, Fabiane de F. Costa. **Impactos da segregação sócio-emocional, no município de Curitiba.** Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 2011.

HARVEY, David. **Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade.** Novos Cadernos NAEA. v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009.

_____. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____. **Espaços de esperança.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Bomtempo, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Nota Técnica nº 020/2014, Brasília, 21 de novembro de 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas**. Nota Técnica, Brasília, 21 de novembro de 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

KAZTMAN, R e RIBEIRO, L.C.Q. **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório da Metrópoles, 2008.

KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/09.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2014.

LASTA, Edson José. **Avaliação do grau de satisfação dos educadores e clientela escolar com relação à política de georreferenciamento nas escolas públicas do ensino médio de Campo Mourão**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LIMA, Silvia P.; RODRÍGUEZ, Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012. p. 403-406.

MACHADO, Carlos Roberto. **Desigualdades sociais e sua relação com o efeito Escola na Metrópole Goianiense**. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica de Goiás. Desenvolvimento e Planejamento Territorial, 2011.

MEDEIROS, Camila de Souza Lanes. **Disputa por escolas em Angra dos Reis: quase-mercado escolar em um município de médio-porte**. 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Janeiro. Disponível em:

<http://www.educacao.ufrrj.br/ppge/dissertacao_mestrado_camila_lanes.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MELO, Lúcia de F. Melo. **Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre**: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, Rui A. C.; GONZALEZ, Miguél L.; KOGA, Dirce H. U. A segregação do poder público em educação frente a expansão territorial na cidade de São Paulo. **Revista Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011.

MORAIS, Maria de Jesus. **Rio Branco-Ac, uma cidade de fronteira**: O processo de urbanização e o mercado de trabalho, a partir dos planos governamentais dos militares aos dias atuais. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MUSCARÁ, Francisco. Sobre o princípio da igualdade de oportunidades à Educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.15, n. 1, 2012.

NEGRI, Silvio M. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises.

Coletâneas do Nosso Tempo, Rondonópolis - MT, v. VII, nº 8, p. 129 a 153, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. nº.11, mai/jun/jul/ago, 1999. p.61-74.

_____; ARAUJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº.28, jan/fev/mar/abr, 2005. p.5-24.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas Brasil 2013**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/ Fundação João Pinheiro – FJP. Disponível em < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso: abril de 2014.

POULANTZAS, Nico. **O estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.147.

RIBEIRO, Carlos Costa. **Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil**. 2010. Disponível em <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilav/vrp/ribeiro.pdf>>. Acesso em: 18 de mai, 2015.

RIBEIRO, Luiz C. Q.; KOSLINSKI, Mariane C. Efeito metrópole e acesso às

oportunidades educacionais. EURE: **Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales**, Issue 106, pp.101-129, 2009.

_____. **Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais**. Disponível em: <<http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/TrabalhoANPOCS2008.pdf>>. Acesso em: 10 de julho, 2012.

PMRB. Prefeitura Municipal de Rio Branco. **Caracterização Regionais**: Relatório de caracterização das Regionais. Documento Interno - Casa Civil, Departamento de Planejamento Estratégico, 2014.

REAFIRMAR. In: HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda

RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. O espaço da escolarização versus a exclusão do espaço na cidade do Rio de Janeiro: um problema real? Revista **Ensaio**: Avaliação de Política Pública para a Educação [online], vol.08, n.29, p. 519-545, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EdUSP, 2006.

_____. **Por uma outra globalização**, do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2004.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **Dicionário**: taxa de matrícula líquida. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: < <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=205>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SEME. Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. Matrícula Cidadã: uma experiência de organização do Sistema Público de Ensino. Rio Branco-AC, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto e MORAES, Maria Célia M. de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Rose Neubauer da. A democratização das oportunidades educacionais. **Caderno de Pesquisa**, n.34, p.87-89, agosto 1980.

SOARES, Carolina Zuccarelli. **Segregação residencial, capital social e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2009.

SOBARZO MIÑO, Oscar Alfredo Sobarzo. **A segregação socioespacial em Presidente Prudente**: análise dos condomínios horizontais. 1999. Dissertação (mestrado em Geografia) - FCT/UNESP, Presidente Prudente.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. Tese (Doutorado em Educação). 2014. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2014.

_____. **Política educacional e instrumentos de avaliação**: pensando um índice de condições materiais da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **O Chão em Pedacos**: urbanização, economia e cidades no Estado de São Paulo. Tese (Livre Docência em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2004.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Redes e cidades**. São Paulo, Editora Unesp, 2008.

TAVARES, Felipe C. **Michael Walzer e as esferas da Justiça**. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. São Paulo, 2009.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, 2011.

TOLEDO, C. N. de. A Modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução. In: **Crítica Marxista**, v.1, n.1, 1994. p. 27-37

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. **Educação Revista** [online], n.26, p. 103-112, 1997.

VERÇOSA, Pelegrino Santos. **A gestão escolar no município de rio branco: construindo os marcos normativos no contexto da municipalização do ensino e do regime de colaboração**. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0442.pdf>>. Acesso em 22 de abril/2014.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

ZEN, Daniel. Enem 2012, Asinhas da Florestania e Matrícula Cidadã. **Jornal A Gazeta do Acre (online)**, Rio Branco, 03 dez. 2013. Notícias. Disponível em: <<http://agazetadoacre.com/noticias/2013-12-03-16-30-34/>>. Acesso 22 abr. 2014.

ZMITROWICZ, W.; NETO, G. A. **Infra-estrutura Urbana**. São Paulo: EPUSP, 1997.